அ. வி. பெத்ரோவ்ஸ்கி

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல்

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல்

பதிப்பாசிரியர்: பேராசிரியர் அ. வி. பெத்ரோவ்ஸ்கி

முன்னேற்றப் பதிப்பகம்
மாஸ்கோ

விற்பனையாளர்கள்
நியூ செஞ்சுரி புக் ஹவுஸ் பிரைவேட் லிமிடெட்
சென்னை

மொழிபெயர்ப்பாளர்: டாக்டர் இரா. பாஸ்கரன்

“Возрастная и педагогическая психология”
под редакцией проф. А. В. Петровского
на тамильском языке

Age Group and Pedagogical Psychology

Ed. Prof. A. Petrovsky

in Tamil

© Издательство «Просвещение», 1973

© தமிழ் மொழிபெயர்ப்பு
முன்னேற்றப் பதிப்பகம், **1989**

21·9·90

சோவியத் நாட்டில் அச்சிடப்பட்டது

В $\frac{0303000000-336}{014(01)-89}$ 312—89

ISBN 5-01-001474-2

பொருளடக்கம்

பதிப்பாசிரியரின் முன்னுரை

இன்று சோவியத் நாட்டிலும் மற்ற நாடுகளிலும் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் மிக வேகமாக வளர்ந்து வரும் உளவியல் துறையாகத் திகழுகிறது. இதற்கு நல்ல ஒரு எதிர்காலம் உள்ளது. பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரிகளில் ஒரு மிக முக்கியப் பாடமாகும். ஒவ்வொரு பருவத்திலும் குழந்தைகளுடைய மன வளர்ச்சியின் நியதிகளையும், கல்வி மற்றும் வளர்ப்பின் அடிப்படை உளவியல் கோட்பாடுகளையும் அறிந்திருப்பதென்பது ஆசிரியர்களையும் குழந்தை வளர்ப்பாளர்களையும் பயிற்றுவிப்பதில் மிக முக்கிய நிபந்தனையாகும்.

குழந்தைகளின் மன வளர்ச்சி, பல்வேறு பருவங்களில் குழந்தைகளுடைய மனநிலையின் முக்கிய அம்சங்கள், பள்ளி வாழ்வின் பல்வேறு தருணங்களில் சிறுவர் சிறுமியரின் நடத்தை, நடையுடை பாவனை, மன வளர்ச்சியின் சிறப்பு அம்சங்கள், கல்வி கற்பிப்பதிலும் குழந்தை வளர்ப்பிலும் இவற்றையெல்லாம் கவனத்தில் எடுத்துக் கொள்ளும் வழிகள் ஆகியவற்றைப் பற்றி எடுத்துரைக்க நூலாசிரியர்கள் முயற்சிக்கின்றனர். குழந்தையின் உளவியல் சிறப்பியல்புகளும் மொத்தமாக குழந்தையின் ஆளுமையும் உருவாவதன் இயக்கவியல் தொடர்பை பெற்றோர்களும் ஆசிரியர்களும் குழந்தை வளர்ப்பாளர்களும் அறிந்திருக்க வேண்டியது அவசியமாகும்; பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் நவீன, முற்போக்குக் கோட்பாடுகளும் அவர்களுக்குத் தெரிந்திருக்க வேண்டும்.

பின்வருபவர்கள் இந்நூலின் பல்வேறு அத்தியாயங்களை எழுதினர்:

அத்தியாயம் ஒன்று—டாக்டர் அ. வி. பெத்ரோவ்ஸ்கி (உளவியல்), பேராசிரியர், சோவியத் யூனியன் கல்வியியல் விஞ்ஞானப் பேரவையின் நிரந்தர உறுப்பினர்;

அத்தியாயம் இரண்டு—டாக்டர் என். ஐ. நிபோம்னியாஷயா (உளவியல்);

அத்தியாயம் மூன்று—டாக்டர் வி. எஸ். மூஹினா (உளவியல்);

அத்தியாயம் நான்கு—டாக்டர் வி. வி. தவீதவ் (உளவியல்);

அத்தியாயம் ஐந்து—தி. வி. திரகூனவா பி. எச். டி. (உளவியல்);

அத்தியாயம் ஆறு—டாக்டர் இ. எஸ். கோன் (தத்துவ ஞானம்), பேராசிரியர்;

அத்தியாயங்கள் எழு, எட்டு—டாக்டர் எல். பி. இட்டெல்சன் (உளவியல்), பேராசிரியர்.

அ. வி. பெத்ரோவ்ஸ்கி

அத்தியாயம் ஒன்று

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் வரலாறு

1. பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் ஆராய்ச்சிப் பொருள்

பருவ உளவியல் என்பது உளவியல் விஞ்ஞானத்தின் ஒரு பிரிவாகும். பல்வேறு பருவங்களில் மனிதனுடைய மனநிலையில் ஏற்படும் மாற்றங்கள், வளர்ந்து வரும் தனிநபரின் மனநிலை நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் மற்றும் மனநிலை அம்சங்களின் தனி வரலாறு—இவைதான் பருவ உளவியலின் ஆராய்ச்சிப் பொருளாகும். குழந்தை உளவியல், ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உளவியல், வளர் இளம் பருவ உளவியல், இளைஞர்களின் உளவியல், பெரியவர்களின் உளவியல், முதியோரின் உளவியல் ஆகியவை பருவ உளவியலின் பிரிவுகள். பல்வேறு பருவங்களில் விஷயங்களை கிரகிக்கும் திறமை, தனிநபர் வளர்ச்சியின் முக்கியக் காரணிகள் போன்றவற்றையும் பருவ உளவியல் பயிலுகிறது. பருவ உளவியல் கல்வி உளவியலுடன் பிரிக்க இயலாதபடி தொடர்புடையது.

கல்வி கற்பிப்பது மற்றும் வளர்ப்பின் உளவியல் நியதிகள் கல்வி உளவியலின் *ஆராய்ச்சிப் பொருளாகும். இது கல்வி கற்பிப்பதன் உளவியல் பிரச்சினைகளைப் பயிலுகிறது, அறிதல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் எப்படி உருவாகின்றன என்று ஆராய்கிறது, மூளை வளர்ச்சி சம்பந்தமான காரணிகளை ஆய்வு செய்கிறது, கல்வி கற்பிக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்கில் செயல் வன்மை மிக்க மூளை வளர்ச்சியை அடையும் நிபந்தனைகளை நிர்ணயிக்கிறது, ஆசிரியருக்கும் மாணவர்களுக்கும் இடையிலான பரஸ்பரத் தொடர்புகளையும் மாணவர்களுக்கு இடையிலான பரஸ்பரத் தொடர்புகளையும் அலசுகிறது. இதைத் தவிர மாணவனின் பாலான தனிப்பட்ட அணுகுமுறை சம்பந்தமான பிரச்சினைகளையும் கல்வி உளவியல் ஆராய்கிறது.*

பருவ உளவியல், கல்வி உளவியல் இரண்டின் ஆராய்ச்சிப் பொருளும் குழந்தைகளும், வளர் இளம் பருவத்தினரும், இளைஞர்களுமாவர். இதுதான் இரண்டின் ஒற்றுமையை நிர்ணயிக்கிறது. வெவ்வேறு பருவ வளர்ச்சியில் ஏற்படும் மாற்றங்களின் நோக்கில் ஆராயப்படும் பொழுது இவர்கள் பருவ உளவியலின் ஆராய்ச்சிப் பொருளாகத் திகழுகின்றனர்; ஆசிரியரின் செயல்முனைப்பான நடவடிக்கையால் வளர்க்கப்பட்டு, கல்வி கற்பவர்களாக அணுகப்படும் பொழுது இவர்கள் கல்வி உளவியலின் ஆராய்ச்சிப் பொருளாக விளங்குகின்றனர். பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தின் உளவியல், ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உளவியல், வளர் இளம் பருவ உளவியல், இளைஞர்களின் உளவியல் ஆகியவை பருவ உளவியலின் பல்வேறு பிரிவுகளாகும். கற்பித்தலின் உளவியல், வளர்ப்பின் உளவியல், ஆசிரியரின் உளவியல் ஆகியவை கல்வி உளவியலின் பிரிவுகள். கற்பித்தல் மற்றும் வளர்ப்பு சம்பந்தமான பிரிவு பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் இரண்டிலும் அடங்கும். பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் இரண்டும் சேர்ந்து ஒன்றிலிருந்து ஒன்று பிரிக்க இயலா முழுமையை உருவாக்குகின்றன: கல்வி மற்றும் வளர்ப்புப் பின்னணியில் குழந்தையை ஆராயும் அதே நேரத்தில் குழந்தை இல்லாமல் கல்வியையும் வளர்ப்பையும் தனியே ஆராய முடியாது. எனவே பருவ உளவியல் மற்றும் கல்வி உளவியல் சம்பந்தமான பிரச்சினைகளின் வரம்புகள் ஒப்பீட்டளவிலானவையாயிருக்கும்.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் தோற்றமும் ஆரம்ப கால வளர்ச்சியும்.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் 19ஆம் நூற்றாண்டின் பிற்பாதியில் தோன்றியது. மரபியல் கருத்துகள் உளவியல் விஞ்ஞானத்தில் புகத் துவங்கியிருந்த காலம் அது. வளர்ந்து வந்த கல்வி உளவியல் சிந்தனையில் பிரபல ருஷ்ய கல்வியியலர் கே. தி. உஷீன்ஸ்கியின் (1824—1870) படைப்புகள் பெரும் பங்காற்றின. **மனிதனும் வளர்ப்பும்** *என்ற நூல் இதில் குறிப்பிடத்தக்கது. மனிதனைப் பன்முக ரீதியில் வளர்க்க விரும்பும் ஆசிரியர் முதலில் மனிதனைப் பன்முக*

ரீதியில் பயில வேண்டும் என்று கருதிய உஷீன்ஸ்கி பின்வருமாறு எழுதினார்: ''எந்த உளவியல் புலப்பாடுகளை அடக்கியாள விரும்புகின்றீர்களோ அப்புலப்பாடுகளின் விதிகளைப் பயிலுங்கள், இந்த விதிகளும் எச்சூழ்நிலையில் இவற்றைப் பயன்படுத்த விரும்புகின்றீர்களோ அச்சூழ்நிலைகளும் உங்களை வழி நடத்தட்டும்''*. சார்ல்ஸ் டார்வினின் பரிணாம வளர்ச்சிக் கருத்துகள் பருவ உளவியலின் வளர்ச்சி மீது பெரும் தாக்கம் செலுத்தின. மன வளர்ச்சியின் மூல ஊற்றுகளைத் தேட இவை உதவின. உளவியல் ஆராயும் புலப்பாடுகளின் பிரதிபலிப்புச் சாரத்தைப் புரிந்து கொள்வதில் மன நடவடிக்கையின் முக்கியத்துவத்தை பிரபல ருஷ்ய விஞ்ஞானி இ. எம். சேச்செனவ் (1829—1905) கோடிட்டுக் காட்டினார்.

குழந்தையின் மன வளர்ச்சியையும் குழந்தைக்கு கல்வி கற்பிப்பதையும் கவனித்ததால் கிட்டிய அனுபவ விவரங்கள் திரட்டப்பட்டுப் பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட அதே தருணத்தில் பரிசோதனைகளும் கல்வி மற்றும் குழந்தை உளவியலில் தோன்றலாயின. பரிசோதனைகளால் குழந்தைகள் மற்றும் வளர் இளம் பருவத்தினரின் மன வளர்ச்சியைப் பற்றிய பாரபட்சமற்ற மதிப்பீட்டைத் தர முடியும் என்பதையும் இதனால் கல்வி கற்பித்தல், வளர்ப்பு சம்பந்தமாக ஒரு விஞ்ஞான அணுகுமுறையை உருவாக்க முடியும் என்பதையும் ஆசிரியர்களும் உளவியல் நிபுணர்களும் புரிந்து கொள்ளலாயினர். என்றாலும் 19ஆம் நூற்றாண்டின் இறுதியிலும் 20ஆம் நூற்றாண்டின் துவக்கத்திலும் கல்வியியலில் உளவியல் பரிசோதனைகளைப் பயன்படுத்தும் குறிப்பிட்ட வழிகள் கண்டுபிடிக்கப்படவில்லை. பொது உளவியலில் பரிசோதனைகளினால் கிட்டிய குறிப்பிடத்தக்க வெற்றிகள், இம்முறையை பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலிலும் பயன்படுத்தும் நம்பிக்கையை அளித்தன. புதிய நியதிகளை கல்வி மற்றும் குழந்தை உளவியல் துறையில் அப்படியே பயன்படுத்துவது சாத்தியமென்று தோன்றியது. எடுத்துக்காட்டாக, உள-உடலியல் விதிகளையோ அல்லது செயலின் வேகம், வடிவம் சம்பந்தமான விவரங்களையோ அறிந்

---

* கே. தி. உஷீன்ஸ்கி, நூல் திரட்டு, தொகுதி 8, மாஸ்கோ—லெனின்கிராட், 1950, பக்கம் 55 (ருஷ்ய மொழியில்).

திருந்தால் ஆசிரியர்களால் குழந்தையின் மனநிலையையும் குழந்தைகள் பாடங்களை கிரகிப்பது தொடர்பான விதி களையும் கண்டிப்பாகப் புரிந்து கொள்ள முடியும் என்று கருதப்பட்டது.

இது சரியல்ல என்பது விரைவிலேயே புரிந்தது. அன்று பொது உளவியலால் ஆசிரியர்களின் தேவையை மிகக் குறை வாக மட்டுமே பூர்த்தி செய்ய முடிந்தது. இது ஒரு புற மிருக்க, அன்று கிட்டிய சில தகவல்கள் ஆசிரியர்களைக் குழப்பவும் செய்தன.

1906இல் பீட்டர்ஸ்பர்கில் முதலாவது கல்வி உளவியல் காங்கிரஸ் கூட்டப்பட்டது. கல்வித்துறை உளவியலர்கள் அ. பி. நெச்சாயெவ், நி. இ. ருமியான்த்ஸெவ், இதரர் நவீன கல்வியியல் இலக்கியத்தைக் கடுமையாக விமர்சித்தனர்.

கல்வி கற்பிப்பது மற்றும் குழந்தை வளர்ப்பில் பரிசோ தனைகளைப் பயன்படுத்துவதன் மூலமாக மட்டுமே உளவி யலுக்கும் நடைமுறை கல்வித்துறைக்கும் இடையில் நெருங் கிய தொடர்பை ஏற்படுத்த முடியும். கல்வி உளவியலை உருவாக்கும் முதல் முயற்சிகளின் அடிப்படையில் செய்யப் பட்ட முக்கிய முடிவு இதுதான். உளவியல், கல்வி ஆராய்ச்சி களின் போக்கிலேயே பரிசோதனை முடிவுகள் பெறப் பட வேண்டுமேயன்றி வெளியிலிருந்து கொண்டுவரப்படக் கூடாது. இதற்கு பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் முக்கியத் தத்துவார்த்த, முறையியல் பிரச்சினைகளுக்குச் சரியான தீர்வு காண வேண்டும்.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் வளர்ச்சியில் உயிர் மரபியல், சமூக மரபியல் போக்குகளின் பங்கு.

குழந்தைகளின் மன வளர்ச்சி—இதற்கான மூல ஊற்று கள், நியதிகள்—பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் மையப் பிரச்சினையாகும். கல்வி கற்பிக்கும் வழிகள், வளர்ப்பு முறை களை நிர்ணயிப்பதும், குழந்தைகளின் பாலான அணுகு முறையை வரையறுப்பதும், குழந்தைகளைப் பெரியவர் களிடமிருந்து வேறுபடுத்திக் காட்டும் சிறப்பியல்புகளைப் புரிந்து கொள்வதும் மேற்கூறிய பிரச்சினையின் தீர்வைப் பொறுத்தவையாகும்.

20ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்தில் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலில் இரண்டு போக்குகள் தோன்றின. குழந்தைகளின் மன வளர்ச்சிக்கான மூல ஊற்றுகளை (காரணிகளை) இந்த இரண்டு போக்குகளும் இரண்டு விதமாக விளக்கின. எது—உயிரியல் அம்சமா சமூக அம்சமா—குழந்தைகளின் வளர்ச்சிக்கான அடிப்படையாக ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டது என்பதைப் பொறுத்து இரண்டு போக்குகளும் ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபட்டவையாயிருந்தன. ஆனால் முதல் போக்கின் ஆதரவாளர்கள் குழந்தையின் மீதான சமூகத் தாக்கத்தை மறுக்கவில்லை, இரண்டாவது போக்கின் ஆதரவாளர்கள் வளர்ச்சியின் உயிரியல் முன்தேவைகளை நிராகரிக்கவில்லை. உயிர் மரபியல் மற்றும் சமூக மரபியல் போக்குகளைப் பற்றிக் குறிப்பிடும் பொழுது இப்பாகுபாட்டை முழுமை பெற்ற ஒன்றாக கருதக் கூடாது. இது குழந்தையின் மன வளர்ச்சி பற்றிய கோட்பாட்டை உருவாக்கும் பொழுது முக்கிய அம்சங்களை ஏறத்தாழ கோடிட்டுக் காட்டுகிறது. 1930ஆம் ஆண்டுகளின் ஆரம்பத்தில் சோவியத் உளவியலில் இந்த இரண்டு போக்குகளும் விமரிசிக்கப்பட்டன.

குழந்தையின் மன வளர்ச்சியை விளக்கும் பொழுது உயிர் மரபியல் போக்கு என்ன கூறுகிறது? இதில் குழந்தையின் ''கூடப்பிறந்த குணங்களுக்கு'' முக்கியத்துவம் அளிக்கப்படுகிறது, குழந்தையின் வளர்ச்சியையும் நடத்தையையும் புரிந்து கொள்ள மிக எளிய, இயந்திரகதியான அணுகுமுறை பின்பற்றப்படுகிறது. உயிர் மரபியல் போக்கின் ஆதரவாளர்களைப் பொறுத்தமட்டில், உயிரியல் காரணிகளும் சமூக காரணிகளும் அருகருகேயிருந்தாலும் உயிரியல் காரணிதான், குறிப்பாக பரம்பரைக் குணங்கள்தான் முக்கியமானவையாகும். இவர்களுடைய கருத்துப்படி, வளரும் தனிநபரின் அளவு நிலை அம்சங்களும் பண்புநிலை அம்சங்களும் மாற்றவே முடியாதபடி பரம்பரைக் குணங்களால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன; சமூகச் சூழல் என்பது இவற்றையெல்லாம் ''ஒழுங்குபடுத்தி வெளிப்படுத்தும் சாதனம்'', ஒரு நிரந்தரக் காரணி (ஏராளமான வாய்ப்புகளைத் தம்முள் அடக்கியுள்ள பரம்பரைக் குணங்கள் அதனுடன் பரஸ்பரச் செயலாக்கம் புரியும்).

உளவியலில் உயிர் மரபியல் விதி என்றழைக்கப்படும் விதி பின்பற்றப்படுவதானது மன வளர்ச்சியில் பரம்பரைக்

காரணிகள் மிகைபடுத்தப்படுவதைக் காட்டுகிறது. உளவியலில் உயிர் மரபியல் விதி என்பது 19ஆம் நூற்றாண்டில் ஹேக்கல் முன்வைத்த பரிணாம விதியை பருவ உளவியலுக்குக் கொண்டுவரும் முயற்சியாகும்: தாயின் கருவில் குழந்தை வளரும் பொழுது ஒரு செல் பிராணியிலிருந்து மனிதன் வரையிலான உயிரின வளர்ச்சியின் அனைத்து கட்டங்களையும் அச்சிறு குழந்தை கடந்து வருவதைப் போன்றே குழந்தை பிறந்ததும் நடைபெறும் வளர்ச்சியில் மனித வரலாற்றின் முக்கியக் கட்டங்களை காணலாம் என்கிறது இவ் விதி. உயிரியல் சக்திகளின் தாக்கத்தினால் குழந்தையின் மன வளர்ச்சியில் வெவ்வேறு கட்டங்களும் குழந்தையின் நடத்தை வடிவங்களும் முறைப்படி ஒன்றையடுத்து ஒன்றாக வருகின்றன. குழந்தை தன் வளர்ச்சியில் பின்வரும் ஐந்து கட்டங்களைக் கடப்பதாக கூறப்பட்டது: காட்டுமிராண்டிக் கட்டம், வேட்டையாடும் கட்டம், கால்நடை மேய்ப்புக் கட்டம், பயிர்த்தொழில் கட்டம், வர்த்தக, தொழிற்துறைக் கட்டம். இந்த வகைப்பாட்டிற்கேற்ப, காட்டுமிராண்டியாகப் பிறக்கும் குழந்தை மேற்கூறிய வளர்ச்சிக் கட்டங்களைப் படிப்படியாகக் கடந்து இறுதியில் பணம், வியாபாரம், பரிவர்த்தனை ஆகியவற்றின் மீது கண்டிப்பாக அக்கறை செலுத்துவான், அதாவது முதலாளித்துவ அமைப்பின் இலட்சியங்களுக்கு முற்றிலும் ஏற்றவனாக இருப்பான்.

இவ்வாறாக, குழந்தையின் மன வளர்ச்சி இயல்புணர்வின் அடிப்படையிலானது என்ற கருத்து உளவியலில் உயிர் மரபியல் விதியின் மையமாகத் திகழ்ந்தது. அதாவது மன வளர்ச்சி என்பது வளர்ப்பைச் சாராதது என்று கருதப்பட்டது; வளர்ப்பைப் பொறுத்தமட்டில், இது பரம்பரையான, இயற்கையான உளவியல் குணங்கள் வெளிப்படும் நிகழ்ச்சிப் போக்கைப் பாதிக்கக் கூடிய அல்லது துரிதப்படுத்தக் கூடிய ஒரு வெளிக் காரணி மட்டுமே. கல்வித் துறையில் உயிர் மரபியல் விதியின் அடிப்படையில் பிற்போக்கான முடிவுகள் செய்யப்பட்டன. குழந்தையின் இயற்கையான வளர்ச்சியில் தலையிடுவது அனுமதிக்கப்படவே முடியாதது என்று கருதப்பட்டது. உயிர் மரபியல்வாதம், ''வலுக்கட்டாயமற்ற வளர்ப்பு'' என்ற கல்வியியல் தத்துவத்தின் உளவியல் அடிப்படையாகியது.

கல்வி உளவியலில் உயிர் மரபியல் போக்கு இயக்கவிய

லுக்கு எதிரானது, இயந்திரகதியானது என்பதை சோவியத் ஆசிரியர்களும் உளவியலர்களும் 1930ஆம் ஆண்டுகளின் ஆரம்பத்தில் உணர்ந்தனர்.

கல்வி உளவியலில் சமூக மரபியல் போக்கும் சற்றும் குறையாத அளவிற்குத் தவறானது. சமூக மரபியல் போக்கிற்கும் உயிர் மரபியல் போக்கிற்கும் இடையில் வேறுபாடுகள் இருப்பதாகத் தோன்றினாலும் பல அம்சங்களில் இரண்டும் நெருக்கமானவை. சமூக மரபியல் போக்கினரின் கருத்துப் படி, குழந்தையின் வளர்ச்சியில் புறச் சூழல்தான் தீர்மான கரமான காரணியாகும். எனவே மனிதனைப் பற்றி அறிய புறச் சூழலின் கட்டமைப்பைப் பகுப்பாய்வு செய்தாலே போதும். புறச் சூழல் எப்படிப்பட்டதோ மனிதனின் தன்மையும் அதே மாதிரியானதாகத்தான் இருக்கும், அவனுடைய நடையுடை பாவனைகளும் வளர்ச்சிப் பாதையும் முழுக்க முழுக்க அவனுடைய சமூகச் சூழலால் நிர்ணயிக்கப் படுகின்றன. உயிர் மரபியல் போக்கு தனிநபரின் நடவடிக் கையின் பாத்திரத்தை மறுத்து, எல்லாமே பரம்பரைக் குணங்களைப் பொறுத்தவை என்று கூறியதைப் போன்றே, சமூக மரபியல் போக்கும் தனிநபரின் பங்கை மறுத்து, எல்லாமே புறச் சூழலால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன என்றது. இக்கருத்துகளை ஏற்றுக் கொண்டால், ஒரே மாதிரியான சமூகச் சூழலில் எப்படி முற்றிலும் வெவ்வேறான குணங் களையுடைய தனிநபர்கள் தோன்றுகின்றனர் என்பது புரிய வில்லை; அதே போல் மனநிலையிலும் நடையுடைபாவனை களிலும் மிக நெருக்கமானவர்கள் வெவ்வேறு சமூகச் சூழலில் தோன்றுகின்றனர் என்பதும் புரியவில்லை. வளர்ச்சி யின் பாலான இயந்திரகதியான அணுகுமுறை, தனிநபரின் நடவடிக்கைகளையும் தனிநபர் உருவாவதில் உள்ள இயக்க வியல் முரண்பாடுகளையும் கவனிக்காமல் விடுவது—இவை தான் சமூக மரபியல் போக்கின் சந்தேகத்திற்கிடமற்ற சித்தாந்த, தத்துவார்த்தக் குறைபாடுகளாகும். உளவியலில் உயிர் மரபியல் போக்கு, சமூக மரபியல் போக்கு ஆகிய இரண்டு போக்குகளுமே 1930ஆம் ஆண்டுகளில் சோவியத் உளவியல், கல்வி விஞ்ஞானத்தில் கண்டனத்திற்காளாயின.

குழந்தையுடைய மன வளர்ச்சியின் மூல ஊற்றுகள், முறை களைப் பற்றிய சரியான கருத்தை மேற்கூறிய இரு போக் கினராலும் தர முடியவில்லை.

1920, 1930ஆம் ஆண்டுகளில் சோவியத் நாட்டில் கல்வி உளவியலில் ஏராளமான விஞ்ஞான ஆராய்ச்சிக் கட்டுரைகளும் நூல்களும் வெளியாயின. இவற்றில் பயன்மிகு ஆராய்ச்சி விவரங்கள் நிறைய அடங்கியிருந்தன, இவை நவீன உளவியலில் இரண்டறக் கலந்துள்ளன. இந்த காலகட்டத்தில்தான் பல்வேறு உளவியல், கல்விக் கருத்தமைப்புகள் தோன்றின; இவை இன்றும் தம் முக்கியத்துவத்தை இழக்கவில்லை. இவற்றின் விஞ்ஞான முக்கியத்துவம் முன்னெப்போதையும் விட தெட்டத் தெளிவாயும் துல்லியமாயும் உணரப்படுகிறது. இதன் தொடர்பில் தனிப்பட்ட குழந்தைகள், குழந்தை கூட்டுகள் பற்றி அ. எஸ். மக்காரென்கோ (1888—1939) வகுத்தளித்த கருத்தமைப்பைக் குறிப்பிட வேண்டும். தனிநபர் மற்றும் கூட்டு வளர்ச்சிப் பிரச்சினைகள் சம்பந்தமான பல்வேறு உளவியல் ஆராய்ச்சிகளுக்கு இது ஆரம்பப் புள்ளியாக இருந்தது. அதே போல் உயர் உளவியல் செயற்பாடுகளின் வளர்ச்சி பற்றிய எல். எஸ். விகோத்ஸ்கியின் (1896—1934) தத்துவத்தையும் குறிப்பிட வேண்டும்.

அ. எஸ். மக்காரென்கோவும் கல்வி உளவியலும்.

1920ஆம் ஆண்டுகளிலும் 1930ஆம் ஆண்டுகளின் ஆரம்பத்திலும் குழந்தையின் ஆளுமை, வளர்ச்சி பற்றி அ. எஸ். மக்காரென்கோ முன்வைத்த கருத்துகள் பல நபர்களின் மத்தியில் தனிநபர் உருவாவதைப் பற்றிய தத்துவமாகும். வளம் மிகு கல்வி அனுபவத்தைப் பொதுமைப்படுத்திய அ. எஸ். மக்காரென்கோவின் தத்துவம் கம்யூனிச வளர்ப்புத் துறையில் எதிர்காலப் பணியின் அடிப்படையாகியது.

மக்காரென்கோவின் விஞ்ஞான கருத்தமைப்பில் தனிநபருடைய வளர்ச்சியின் உளவியல் பன்முக ரீதியில் ஆராயப்படுகிறது (தனிநபருக்கும் சுற்றியுள்ளவர்களுக்கும் இடையிலான பரஸ்பர உறவுகள், தனிநபருடைய வளர்ச்சி வாய்ப்புகள், செயல் தூண்டுதலுணர்ச்சி உருவாதல், குணநலன்களின் தோற்றம், இதரவை).

தனிநபருக்கும் கூட்டிற்கும் இடையிலான உறவுகள் பற்றிய உயிர் மரபியல், சமூக மரபியல் கருத்துகளுடனான

கடும் விவாதத்தில் தான் மக்காரென்கோ தனிநபர் உளவியலின் பல முக்கியப் பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு கண்டார். கூட்டு என்பது வெவ்வேறு புறத் தூண்டுதல்களுக்கு ஒரே மாதிரி எதிர்ச்செயலாற்றும் தனிநபர்களின் ஒட்டு மொத்தம் என்று சமூக மரபியலர்கள் கூறியதை மக்காரென்கோ ஒப்புக் கொள்ளவில்லை. கூட்டு என்பதை இவர் ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட தனிநபர்களின் அர்த்தமுள்ள இணைப்பாகப் பார்த்தார். ''எங்கே ஒரு கூட்டு ஒழுங்கமைக்கப்பட்டுள்ளதோ அங்கே கூட்டின் உறுப்புகள் இருக்கும், கூட்டின் நம்பிக்கைக்குப் பாத்திரமான, கூட்டின் அதிகாரம் பெற்ற நபர்களின் ஸ்தாபனம் இருக்கும், ஒரு தோழனுக்கு இன்னொரு தோழனின் பாலான உறவு பற்றிய பிரச்சினை வெறும் சாதாரண நட்பு, நேசம் பற்றிய பிரச்சினையாகவோ, அண்டையுறவு பற்றிய பிரச்சினையாகவோ இருக்காது, அது பொறுப்பான சார்புநிலை உறவைப் பற்றிய பிரச்சினையாயிருக்கும்''*. இப்பிரச்சினையை இப்படி முன்வைத்ததானது ஒரு கூட்டில் தனிநபரின் நிலையை மாற்றி, தனிநபர் உருவாவதன் மீது முக்கியத் தாக்கம் செலுத்த மக்காரென்கோவிற்கு வாய்ப்பளித்தது. இதில் வளர்க்கப்படுபவன், தான் வளர்ப்புப் பொருளாக இருப்பதை உணரவேயில்லை.

தனி மனிதனின் பண்புகளைப் பயிலுவதற்கு மக்காரென்கோ பெரும் முக்கியத்துவம் அளித்தார்.

தனிநபரின் செயல் தூண்டுதலுணர்ச்சியையும் தனிநபரின் சமூகச் சிறப்பியல்புகள் உருவாகும் முறைகளையும் அ.எஸ். மக்காரென்கோ ஆழ்ந்து ஆராய்ந்தார். இதில் தேவைகள் தோன்றி வளரும் பிரச்சினை கிட்டத்தட்ட மைய இடத்தை வகிக்கிறது எனலாம். ''வளர்ப்புப் பணியின் ஆழ்ந்த உட்பொருள்... மானுடத் தேவைகளைச் சுட்டிக் காட்டி பயிற்றுவிப்பதிலும் இவற்றை ஒரு உயரிய தார்மீக தரத்திற்கு உயர்த்துவதிலும் அடங்கியுள்ளது. வர்க்கங்களற்ற சமுதாயத்தில் மட்டுமே இந்தத் தரம் சாத்தியம், இதனால் மட்டுமே மனிதனை மேற்கொண்ட வளர்ச்சிக்குத் தட்டியெழுப்ப முடியும்''**. மக்காரென்கோவின் படைப்புகளில் மனித

---

* அ. எஸ். மக்காரென்கோ, நூல் திரட்டு, ஏழு தொகுதிகளில், தொகுதி 5, மாஸ்கோ, 1958, பக்கம் 210 (ருஷ்ய மொழியில்).

** அ. எஸ். மக்காரென்கோ, நூல் திரட்டு, தொகுதி 4, பக்கம் 39.

ஆளுமையை வளர்க்கும் உந்து சக்திகளை ஆராய்வது சம் பந்தமாக ஒரு பரவலான, துணிவான செயல்திட்டம் அடங்கி யுள்ளது; கூட்டு மனப்பாங்குடைய நபரின் தேவைகளை சொல்லித் தருவதற்கு இதில் முக்கியத்துவம் அளிக்கப்படு கிறது.

உழைப்பிலும் சமூக நடவடிக்கையிலும் முழு மனித ஆளுமை உருவாகும் போக்கில் அதை பகுப்பாய்வு செய்யும் வாய்ப்புகள் மக்காரென்கோவின் படைப்புகளின் மூலம் சோவியத் உளவியலர்களுக்கு கிட்டின. உளவியலர் என்ற வகையில் மக்காரென்கோவின் பெரும் சேவை தனிநபரின் உளவியல் ஆராய்ச்சியில் நிலவிய மந்தமான ஆழ்சிந்தனை யிலிருந்து மீண்டு வந்ததாகும். ''ஒரு வளர்ப்பாளருக்கு மாணவனைப் பற்றிய ஞானம் அவனுடனான கூட்டுப் பணி யிலும், அவனுக்கு அளிக்கும் பெரும் உதவியின் போக் கிலும் தோன்ற வேண்டுமே தவிர, ஏனோ தானோவென்று அக்கறையற்று மாணவனைப் பயிலுவதால் வரக் கூடாது. **வளர்ப்பாளர் மாணவனை வளர்ப்புப் பொருளாகப் பார்க்க வேண்டுமே தவிர ஆராய்ச்சிப் பொருளாகப் பார்க்கக் கூடாது.''***

உயர் உளவியல் செயற்பாடுகளின் வளர்ச்சி பற்றிய எல். எஸ். விகோத்ஸ்கியின் தத்துவம்.

இத்தத்துவம் 1920—1930ஆம் ஆண்டுகளில் முன்வைக்கப் பட்டது.

மனிதன் தன்னை இயற்கைக்கு பழக்கப்படுத்திக் கொள் வதிலும் உற்பத்தி நிகழ்ச்சிப் போக்கில் கருவிகளின் உதவி யால் இயற்கைச் சக்திகளை மாற்றியமைப்பதிலும் உழைப் பின் பங்கு பற்றி பி. எங்கெல்ஸ் முன்வைத்த கருத்துகளின் அடிப்படையில் விகோத்ஸ்கி, உழைப்பும் உற்பத்திக் கருவி களைப் பயன்படுத்துவதும் மனிதனின் நடத்தையை மாற்ற உதவுகின்றன, மனிதனை விலங்குகளிடமிருந்து வேறு படுத்திக் காட்டுகின்றன என்று கருதினார். மனித நடவடிக்கை கள் இடையீட்டுத் தன்மையைக் கொண்டிருக்கின்றன என் பதில் இந்த வேறுபாடு அடங்கியுள்ளது. ஏனெனில் மனிதன் தன்னுடைய வெளி, நடைமுறை நடவடிக்கையில் கருவிகளைப்

* அ. எஸ். மக்காரென்கோ, நூல் திரட்டு, தொகுதி 5, பக்கம் 91.

பயன்படுத்துவதைப் போன்றே தன் உள் மன நடவடிக்கையில் குறியடையாளங்களை (வார்த்தை, எண் போன்றவை) பயன்படுத்துகிறான். கருவிக்கும் குறியடையாளத்திற்கும் இடையில் உள்ள ஒற்றுமை (உளவியல் ரீதியில்) என்னவெனில் இவையிரண்டும் இடையீட்டு நடவடிக்கைக்கு வழியமைக்கின்றன என்பதாகும். இவை வெவ்வேறு திசையில் செயல்படுவதுதான் இவையிரண்டிற்கும் இடையிலான வேறுபாடு ஆகும். கருவி வெளியில் செயல்படுகிறது, இது புறப்பொருள் மீது தாக்கம் செலுத்தி அதை மாற்றும், இது இயற்கையை மாற்றுவதை நோக்கமாகக் கொண்ட மனிதனின் வெளி நடவடிக்கையின் சாதனம். குறியடையாளம் உள்ளே செயல்படுகிறது, புறப்பொருளில் எவ்வித மாற்றத்தையும் ஏற்படுத்தாத இது மனிதனின் நடத்தை மீது தாக்கம் செலுத்துகிறது. இயற்கையை அடக்கியாள்வதும் நடத்தையை அடக்கியாள்வதும் பரஸ்பரம் தொடர்புடையவை, ஏனெனில் மனிதன் இயற்கையை மாற்றும் போது மனிதனின் தன்மையும் மாற்றப்படுகிறது. கருவிகளைப் பயன்படுத்துவதானது உறுப்புகளின் இயற்கைச் செயற்பாட்டை மாற்றியமைத்து, மன நடவடிக்கைக்கான வாய்ப்புகளை பெரிதும் அதிகரிப்பது போன்றே குறியடையாளங்களை (துணை சாதனங்களை) பயன்படுத்துவதும் மனிதனின் மன நிலை முழுவதையும் மாற்றியமைக்கிறது.

கற்றுக் கொள்வதன் மூலம் இந்த சாதனங்களை (கருவிகளும் குறியடையாளங்களும்) கிரகிக்கும் போக்கில் மனித வளர்ச்சி நடைபெறுகிறது. எனவேதான் குழந்தையின் வாழ்க்கையை ஒழுங்குபடுத்தும் முறை முழுவதிலும் கற்றல் மைய இடத்தை வகிக்கிறது, குழந்தையின் மன வளர்ச்சியை நிர்ணயிக்கிறது. ஆகவே, மன வளர்ச்சியை சமூகச் சூழலிலிருந்து பிரித்து ஆராய முடியாது; இச்சூழலில்தான் முந்தைய தலைமுறையினரின் அனுபவங்களைக் கற்க உதவும் குறியடையாள சாதனங்கள் கிரகிக்கப்படுகின்றன. கற்றலின் போக்கில்தான் மன வளர்ச்சியை புரிந்து கொள்ள முடியும். இவ்வாறாக, எல். எஸ். விகோத்ஸ்கியின் உளவியல் தத்துவத்தில் மனிதனின் சமூக சாரம் பற்றிய மார்க்சியக் கருத்து அடங்கியுள்ளது. கலாசார வளர்ச்சி பற்றிய பொது மரபியல் விதியை விகோத்ஸ்கி பின்வருமாறு வரையறுக்கிறார்: ‘‘...குழந்தையின் கலாசார வளர்ச்சியில் ஒவ்வொரு

செயற்பாடும் இரண்டு முறை, இரண்டு விதங்களில் வெளிப் படுகிறது. முதலில் சமூக ரீதியிலும் பின்னர் உளவியல் ரீதி யிலும் வெளிப்படுகிறது. முதலில் இது மனிதர்களுக்கு இடை யிலான உளவியல் அம்சமாயும் பின்னர் குழந்தையின் உள் மனதில் உளவியல் அம்சமாயும் வெளிப்படுகிறது''*. ''எந்த ஒரு உயர் உளவியல் செயற்பாடும் தன் வளர்ச்சியில் வெளிக் கட்டத்தைக் கட்டாயமாகக் கடந்து வரும், ஏனெனில் இது முதலில் சமூக செயற்பாடாகும்''.**

குழந்தையின் பேச்சு வளர்ச்சியில் மிக முக்கியப் பங்காற் றும் சுட்டிக் காட்டும் சைகையின் வரலாறு இதுதான்; விகோத்ஸ்கியின் சொற்படி, இதுதான் எல்லா உயர் நடத்தை வடிவங்களின் தொன்மையான அடிப்படையாகும். ஆரம் பத்தில் சுட்டிக் காட்டும் சைகை என்பது ஒரு குறிப்பிட்ட பொருளைப் பிடிப்பதற்காக முயற்சி செய்யப்பட்டு தோல்வி யடைந்த அங்க அசைவாகும், இந்த அங்க அசைவு செய லுக்கு முற்பட்டதாயிருக்க வேண்டும் (ஒரு பொருளை நோக்கி கை நீளுகிறது, ஆனால் காற்றிலேயே தொங்குகிறது). சைகை என்பது குழந்தைக்கு விருப்பமான பொருளை நோக் கிய சுட்டிக் காட்டும் செயல் என்பதைப் புரிந்து கொண்ட பெரியவர் குழந்தையின் உதவிக்கு வருகிறார். இவ்வாறாக, சுட்டிக் காட்டும் சைகையானது பிடிப்பதற்காக முயற்சி செய்யப்பட்டு தோல்வியடைந்த அங்க அசைவிலிருந்து மற்ற வர்களுக்கு ஒரு சைகையாக மாறுகிறது; அவர்கள் இதை சுட்டிக் காட்டுதலாகப் புரிந்து கொள்கின்றனர். சைகை யானது குறியடையாளமாகிறது, பிடிப்பது—சுட்டிக் காட்டுதலா கிறது. இதற்குப் பின்னர்தான் குழந்தை தன் கை அசைவை சுட்டிக் காட்டுதலாக உணரத் துவங்குகிறான். மற்றவர் களுக்கான சைகை (குறியடையாளம்) தனக்கான சைகையாக (குறியடையாளமாக) மாறுகிறது. கடைசியாகத்தான் குழந்தை தன் சைகையைப் புரிந்து கொள்கிறான். முதலில் புறவயச் சூழலாலும் பின்னர் குழந்தையைச் சுற்றியுள்ள மனிதர்களாலும் சைகைக்குப் பொருள் கற்பிக்கப்படுகிறது. குழந்தையின் பேச்சு வளர்வதிலும் இதே நியதியை விகோத்

---

* எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி, உயர் உளவியல் செயற் பாடுகளின் வளர்ச்சி. வெளியிடப்படாத படைப்புகளிலிருந்து, மாஸ்கோ, 1960, பக்கங்கள் 197—198 (ருஷ்ய மொழியில்).

** அதே நூல், பக்கம் 197.

ஸ்கி சுட்டிக் காட்டுகிறார். பொருளின் பாலான உறவை வார்த்தை வெளிப்படுத்துகிறது (முதல் கட்டம்). வார்த்தைக்கும் பொருளுக்கும் இடையிலான இப்புறவயத் தொடர்பைப் பெரியவர்கள் குழந்தையுடன் கலந்து பழகும் சாதனமாகப் பயன்படுத்துகின்றனர் (இரண்டாவது கட்டம்). குழந்தைக்கும் வார்த்தை பொருள் படைத்ததாகிறது (மூன்றாவது கட்டம்). அப்போது, முதலில் மற்றவர்களின் கவனத்தைக் கவர்ந்த வார்த்தை சுயவளர்ச்சி சாதனமாகிறது.

இவ்வாறாக, எல்லா உயர் உளவியல் செயற்பாடுகளுக்கும் பின், மரபியல் நோக்கில் பார்த்தால், மனிதர்களின் சமூக உறவுகள் மறைந்துள்ளன. மனிதனின் உளவியல் தன்மை என்பது சமூக உறவுகளின் ஒட்டு மொத்தம் என்றார் எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி; இந்த உறவுகள் தான் மனித மனதிற்குள் வடிகட்டப்பட்டு தனிநபரின் செயற்பாடுகளாயும் தனி நபருடைய கட்டமைப்பின் பகுதியாகவும் திகழுகின்றன. பழைய உளவியல், சமூக நடத்தையை தனிநபரின் நடத்தையிலிருந்து மரபியல் ரீதியில் வளர்த்ததை விகோத்ஸ்கி ஒப்புக் கொள்ளவில்லை. உயர் உளவியல் செயற்பாடுகள் முதலில் மனிதர்களுக்கு இடையிலான உறவுகளாக ஒரு கூட்டில் உருவாகின்றன, பின்னர்தான் இவை தனிநபரின் உளவியல் செயற்பாடுகளாகின்றன என்றார் விகோத்ஸ்கி. உதாரணமாக, விவாதத்திற்கு முன் சிந்தனை உள்ளதாக முதல்பார்வைக்குப் பட்டாலும், விகோத்ஸ்கியின் தத்துவத்தின்படி விவாதம்தான் சிந்தனையைத் தோற்றுவிக்கிறது.

குழந்தையின் அறிவு வளர்ச்சியில் குறைபாடுகள் உள்ளனவா என்று கண்டுபிடிக்க உளவியலர் விரும்பினால் வெளி குறியடையாளங்கள் மிக முக்கிய நோய் நிர்ணயிப்பு சாதங்களாகும். குழந்தை பல்வேறு குறியடையாளங்களைப் பயன்படுத்தினால் குறைபாடு ஈடு கட்டப்படும் வாய்ப்புள்ளது, வளர்ச்சிக்கான சாத்தியக்கூறுகளும் உள்ளன. மூளை வளர்ச்சி குன்றிய குழந்தைகளைக் கவனித்துப் பார்த்ததிலிருந்து இது தெரிகிறது. குறியடையாளங்களைப் பயன்படுத்துவதில் எங்கெல்லாம் தாமதம் ஏற்படுகிறதோ அல்லது அவை சரிவர பயன்படுத்தப்படுவதில்லையோ அங்கெல்லாம் அறிவு வளர்ச்சி தாமதப்படும் அல்லது நின்று போகும்.

2. நவீன சோவியத் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல்

கல்வி கற்பித்தல் மற்றும் வளர்ப்பு சம்பந்தமான முக்கிய உளவியல் தத்துவங்கள்.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் சோவியத் உளவியல் விஞ்ஞானத்தில் நன்கு வளர்ச்சியடைந்த பிரிவாகும். இதற்குப் பழைய, உறுதியான பாரம்பரியங்கள் உண்டு. பல்வேறு விஞ்ஞான ஆராய்ச்சி நிறுவனங்கள் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் பிரச்சினைகளின் தீர்வில் ஈடுபட்டுள்ளன.

பொருளாயத மற்றும் ஆன்மீக கலாசாரப் பொருட்களில் உருக்கொண்டுள்ள மனிதகுலத்தின் வரலாற்று அனுபவத்தை தனிநபர் நடவடிக்கையின் மூலம், உணர்வு பூர்வமாக கிரகிக்க வேண்டும் என்றார் எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி. இது தான் நவீன சோவியத் உளவியல் கருத்தமைப்புகளின் அடிப்படையாகத் திகழுகிறது. அப்போதுதான் தனிநபர் சமுதாயத்தின் முழு மதிப்புள்ள உறுப்பினனாக முடியும். ''இது வரலாற்று ரீதியில் உருவாகிய மானுட திறமைகளையும் செயற்பாடுகளையும் தனிநபர் **பயன்படுத்தும்** ஒரு நிகழ்ச்சிப் போக்காகும்''*.

சமூக அனுபவத்தைக் கிரகிப்பதன் மூலம், கற்று கொள்வதன் மூலம் மன வளர்ச்சி நடைபெறுகிறது என்ற கருத்து கல்வி உளவியலுக்கு மட்டுமின்றி வளர்ப்பு உளவியலுக்கும் அடிப்படையாகும். சமூக அனுபவத்தைக் கிரகிக்கும் இளைஞனின் ஆளுமை உருவாவது தானாக நடைபெறுவதில்லை, அவனுடைய உள் மனதில் ஏற்படும் மாற்றத்தின் மூலம் நடைபெறுகிறது. மனிதனின் தேவைகள், இலட்சியங்கள், மதிப்பீடுகள், சுயமதிப்பீடுகள் (இவை வளர்ப்பில் உருவாகின்றன) ஆளுமையை ஒப்பீட்டளவில் பல்வேறு வெளித் தாக்கங்களைச் சாராததாக ஆக்குகின்றன. சோவியத் உளவியல் நிபுணர்கள் இக்கருத்தை வளர்த்து மனிதனின் மனநிலையும் ஆளுமையின் தன்மைகளும் உருவாவது பற்றிய கருத்தமைப்பை முன்வைத்தனர்.

---

* அ. என். லியோன்தியெவ், **மன வளர்ச்சி சம்பந்தமான பிரச்சினைகள்**, மாஸ்கோ, 1972, பக்கம் 366 (ருஷ்ய மொழியில்).

மூளை நடவடிக்கைகள் படிப்படியாக உருவாவது பற்றிய தத்துவம் சோவியத் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் கருத்தமைப்புகளில் ஒன்றாகும். இது 1950ஆம் ஆண்டுகளில் பி. யா. கல்பேரினின் படைப்புகளில் தோன்றியது. ஒருவன் குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகளை நிறைவேற்றினால்தான், அதன் விளைவாகத்தான் ஞானத்தைப் பெறுகிறான். இதுதான் மூளை நடவடிக்கைகள் படிப்படியாக உருவாவது பற்றிய தத்துவத்தின் மையக் கருத்தாகும். மனிதன் சிந்தனை நடவடிக்கையை இயற்கையிலிருந்து தயாரான வடிவத்தில் பெறுவதில்லை, அவன் சிந்திக்கக் கற்றுக் கொள்கிறான், சிந்தனா நடவடிக்கைகளைக் கிரகிக்கிறான். இந்த நிகழ்ச்சிப் போக்கைத் திறமையாக வழிநடத்துவதும், சிந்தனா நடவடிக்கையின் விளைவுகளை மட்டுமின்றி, இந்த சிந்தனை உருவாவதையும் கண்காணிப்பதும்தான் ஒரு ஆசிரியரின் கடமையாகும்.

உணர்விற்கும் நடவடிக்கைக்கும் இடையிலான ஒற்றுமை பற்றிய கோட்பாடு சோவியத் உளவியலின் ஒரு முக்கியக் கோட்பாடாகும். சோவியத் விஞ்ஞானிகள் இதன் அடிப்படையில் ஞானம் கிரகிக்கப்படுவதை குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகளின் நிறைவேற்றம் மற்றும் கிரகிப்பின் விளைவான நிகழ்ச்சிப் போக்காகக் கருதுகின்றனர். இந்த நோக்கில் பார்த்தால், எதார்த்தமான, சுற்றியுள்ள உலகின் பொருட்களை மாற்றியமைத்து வரும் நடவடிக்கைதான் மன நடவடிக்கையின் அடிப்படை வடிவமாகும். வெளி, பொருளாயத நடவடிக்கை கட்டத்தைக் கடந்து வருவதன் மூலம் மட்டுமே சிந்தனை, மன நடவடிக்கையின் புதிய வடிவங்களைக் கிரகிக்க முடியும். இங்கே பொருளாயத நடவடிக்கை கட்டம் (எதார்த்தப் பொருட்களுடனான பணி), பொருளாயதமயப்படுத்தப் பட்ட நடவடிக்கை கட்டம் (மாடெல்களுடனான பணி) என்பவற்றைச் சுட்டிக் காட்டலாம். குச்சிகளை வைத்து எண்ணுவதை பொருளாயத நடவடிக்கை வடிவத்தின் எடுத்துக்காட்டாகக் குறிப்பிடலாம். எதார்த்தமான பொருட்கள் அல்லது வரைபடங்களின் மூலம் இங்கே செயல் நடைபெறுவதால் அது ஒவ்வொரு கட்டத்தையும் நன்கு கண்காணிக்க மாணாக்கர்களுக்கு (ஆசிரியருக்கு) உதவுகிறது. அடுத்த கட்டம் வாய்விட்டு பேசுவதாகும்: மாணவன் வாய்விட்டு பேசி, தான் செய்தவற்றை விளக்குகிறான். இவ்வா

றாக, நடவடிக்கையானது வெளி வடிவத்திலிருந்து உள் வடிவத்திற்கு மாறுகிறது. இறுதியாக, கடைசிக் கட்டத்தில் நடவடிக்கை உள்ளே நடைபெறுகிறது: அதாவது சிந்தனையில் ஞானத்தின் செயற்பாடு. கிரகிப்பின் ஒவ்வொரு கட்டத்தையும் ஆசிரியரால் கண்காணிக்க முடியும்; ஏதாவது புரியாவிடில் அல்லது தவறு ஏற்பட்டால், மாணாக்கனோடு சேர்ந்து முந்தைய கட்டத்திற்குச் சென்று புரியாததை விளக்கலாம்.

கிரகிப்பின் போக்கும் தரமும் அறிதல் நடவடிக்கையின் திசையமைவும் பகுதியால்—ஒரு செயலைச் செய்யும் பொழுது மாணவன் எந்த புறவயச் சூழ்நிலைகளை அறிந்து இயங்குகின்றானோ அச்சூழ்நிலைகளின் ஒட்டு மொத்தத்தால்—நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, மூளை நடவடிக்கைகளைப் படிப்படியாக கிரகிப்பதைப் பற்றிய தத்துவத்தின்படி, பொதுமைப்படுத்தல் என்பது சிந்தனா நடவடிக்கையின் முக்கிய அம்சமாகும். நடவடிக்கையின் திசையமைவு துறையின் தன்மைகளுக்கேற்பத்தான் இந்த பொதுமைப்படுத்தல் உருவாகிறது. இத்தன்மைகள் மட்டுமே முக்கியமானவை; மற்றவை—மாணவன் சிந்திக்கும் மற்ற எல்லா பொருட்களிலும் இவை இருந்தாலும்—கணக்கில் எடுத்துக் கொள்ளப்படுவதில்லை.

மாணவர்கள் கிரகிப்பதானது அவர்களுடைய அறிதல் நடவடிக்கையின் கட்டமைப்பைப் பொறுத்தது, இது தன் பங்கிற்கு கல்வி கற்பிக்கும் முறைகளால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது என்பது ஒரு சில சோவியத் உளவியலர்களின் படைப்பிலிருந்து தெரிய வந்தது. இவ்வாறாக, அறிவை கிரகிப்பதும், மாணவர்களின் சிந்தனை வளர்ச்சியும் கற்பித்தலின் தன்மை, அதன் சாரம், கல்வி கற்பிக்கும் முறைகள் ஆகியவற்றைப் பொறுத்தவை என்று காட்டப்பட்டது. எங்கெல்லாம் மாணாக்கர்கள் ஆசிரியரின் வழிகாட்டுதலின் கீழ், தாம் கிரகித்த கருத்துகளின் வெளிப்பாடுகளையும் புதுப்புது பிரச்சினைகளின் தீர்வுகளையும் சுயமாகத் தேடுகின்றனரோ அங்கெல்லாம் நல்ல பயன் கிட்டுகிறது.

சிக்கலான பிரச்சினைகளுக்குச் சுயமாகத் தீர்வு காண்பதைக் கணக்கில் எடுத்துக் கொண்டால், கல்வி கற்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்கில் சிந்தனை உருவாகிறதா? கல்வி கற்பித்தலில் பயன் தராத முறை பின்பற்றப்படுகிறது (சம்பிரதாய

தர்க்க ரீதியில் பொதுமைப்படுத்தும் வழிகள் பல நேரங்களில் ஆரம்பப் பள்ளிக் குழந்தைகள் மீது சுமத்தப்படுகின்றன); பல ஆண்டுகளாக ஆரம்பப் பள்ளி பின்வரும் வழியில் கற்பித்தது: திட்டவட்டமானதிலிருந்து, தனிப்பட்டதி லிருந்து பொதுவானதை, ஒரே மாதிரியானதை நோக்கிய மாற்றம் மூலம் பொதுமைப்படுத்தலை உருவாக்கியது. இதன் பயனாய், சூக்குமமாக சிந்திக்கும் திறமை குழந்தை யிடம் உருவாகவில்லை அல்லது இத்திறமை உருவாவது பள்ளிக் கல்வி முறைகளுக்கு மாறாக, தன்னிச்சையாக நடந் தது.

மற்றொரு முயற்சி செய்யப்பட்டது. அதாவது பொது வானதிலிருந்து திட்டவட்டமானதை நோக்கி சிந்தனை மாறு வதை குழந்தைகள் உணருமாறு செய்ய முயன்றனர். இதற் காக கணிதம், ருஷ்ய மொழி வகுப்புகளில் இக்கோட்பாட் டை பிரதிபலிக்கும் வகையில் விசேஷ பாடத்திட்டங்கள் உருவாக்கப்பட்டன.

சாதாரணமாக ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு முதலில் எண்களை வரிசைக் கிரமத்தில் சொல்லித் தருவது வழக்கம்; இது அதிகப் பொதுவான கணிதப் பொருளாகிய பெறுமானத் தின் விசேஷ வகையாகும். இதற்குப் பதில் முதலில் குழந் தைகளுக்கு ''அளவு'' என்ற பொதுக் கருத்தைச் சொல்லிக் கொடுத்து விட்டு, பின்னர் குறிப்பிட்ட எண்களை சொல்லித் தந்தால் என்ன என்ற அனுமானத்தை உளவியல் விஞ் ஞானிகள் முன்வைத்தனர். இப்படிப்பட்ட கருத்தை உரு வாக்க ஆராயப்படும் பொருட்களின் உட்சாரத்தை வெளிப் படுத்துவது அவசியம், அதாவது பொருளின் உள் தன்மை களை சுட்டிக் காட்டி, அவற்றை ஏதாவது ஒரு மாடெலில் வெளிப்படுத்த வேண்டும், பொருளின் அளவுநிலைக் குறியீடு களைக் காட்ட வேண்டும்: எடுத்துக்காட்டாக, பள்ளிக் குழந்தைகளுடன் சேர்ந்து பொருளின் நீளம், எடை என்றால் என்ன என்று தெளிவுபடுத்த வேண்டும், பொருட் களின் சமன்பாடு என்றால் என்ன என்று காட்ட வேண்டும், அதாவது அளவுகளுக்கு இடையிலான பரஸ்பர உறவைக் காட்ட வேண்டும். இவ்வாறாக, ''எண்'' என்ற கருத்து வரும் முன்னரே குழந்தைகள் பொருட்களுக்கு இடையிலான உறவு களை அறிந்தனர், எதார்த்தப் பொருட்களை கையாண்ட னர், அவற்றில் அளவுநிலைக் குறியீடுகளை (எடை, கன

அளவு, நீளம், பரப்பளவு, இன்ன பிற) வரையறுத்தனர், தனிப்பட்ட குறியீடுகளுக்கேற்ப இப்பொருட்களை ஒப்பிட்டனர், சமன்பாடு அல்லது சமமின்மையைக் குறியீடுகளால் குறிப்பிட்டனர் (அ=ஆ, அ>ஆ). எழுத்துக் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தியதானது பொருட்களிலிருந்து விலகி, அளவுகளை மூளையில் பகுப்பாய்வு செய்ய உதவியது. எடுத்துக் காட்டாக, ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்கள் எண் வரிசைக் கிரமத்தைப் பயிலும் முன்னரே முன்பின்னாக்குதல், முன்பின்னாக்க இயலாமை, உச்சிகடத்தல் போன்ற கணிதப் புலப்பாடுகளை கிரகித்தனர். இது முதல் வகுப்பின் முதல் அரையாண்டிலேயே சமன்பாடுகளுக்கு மாற உதவியது. எண்களைப் படிக்கும் முன்னரே முதல் வகுப்பு குழந்தைகளால் எழுத்துக் குறியீடு, அளவுகளின் முக்கியத் தன்மைகளைக் காட்டும் சூத்திரங்கள் போன்றவற்றைப் புரிந்து கொள்ள முடியும் என்று ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. இப்படிப்பட்ட கல்வி முறையால் சூக்கும சிந்தனை, அறிதல் திறமைகள், பாடங்களை (குறிப்பாக எண் வரிசையை) உணர்வு பூர்வமாக கிரகித்தல் ஆகியவற்றிற்கான முன்நிபந்தனைகள் வழக்கத்தை விடப் பெரிதும் முன்னதாகவே தோன்றுகின்றன, புதியவற்றை அறியும் ஆர்வம் அதிகரிக்கிறது.

ருஷ்ய மொழியை சொல்லித் தருவதிலும் இதே போன்ற முறை பயன்படுத்தப்பட்டது. ஒரு சொல்லின் வடிவத்திற்கும் பொருளுக்கும் இடையிலான செயற்பாட்டுத் தொடர்பு குழந்தைகளுக்கு விளக்கப்பட்டது, அதாவது மொழியியல் பகுப்பாய்வைச் செய்ய குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தரப்பட்டது. அவர்கள் பொதுவானதிலிருந்து திட்டவட்டமானதை நோக்கிச் சென்றனர், மொழியை உணரத் துவங்கினர், எனவே இலக்கணத்தையும் மொழிநடையையும் பின்னர் எளிதாயும் உறுதியோடும் கிரகித்தனர்.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் முறைகள்.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் கவனித்தல், பரிசோதனை என்ற இரண்டு முக்கிய ஆராய்ச்சி முறைகளைப் பயன்படுத்துகிறது. கல்வி, உளவியல் ஆராய்ச்சிப் பொருளின் விசேஷ தன்மையின் காரணமாக மேற்கூறிய முறைகளின் சில வகைகளும் தோன்றுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, பருவ

உளவியலில் கவனித்தல் முறையில் குழந்தையின் மன வளர்ச்சி பற்றிய விவரங்களை நாட்குறிப்பு வடிவத்தில் தொடர்ச்சியாகப் பதிவு செய்யும் முறை பரவலாகப் பின்பற்றப்படுகிறது.

சமீப ஆண்டுகளில் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலில் உளவியல் பரிசோதனைகளின் பங்கு கணிசமாகக் கூடியுள்ளது. கல்வி உளவியல் ஆராய்ச்சிகளில் இயற்கைப் பரிசோதனையைவிட மிகக் குறைவாகத்தான் சோதனைக் கூடப் பரிசோதனை பயன்படுத்தப்படுகிறது. குழந்தைகளைப் பற்றிய ஆராய்ச்சியில் இயற்கைப் பரிசோதனை முக்கிய இடம் வகிக்கிறது.

கல்வி வளர்ப்பு போக்கில் நடத்தப்படும் இயற்கைப் பரிசோதனையானது மாணவர்களின் அறிதல் நடவடிக்கையை, தனிநபர்களின் சிறப்பியல்புகள் மற்றும் தனிநபர்களுக்கு இடையிலான உறவுகளை ஆராயவும் உதவுகிறது. உருவாக்கும் (கற்பிக்கும்) பரிசோதனை என்பது இயற்கைப் பரிசோதனையின் ஒரு விசேஷ வகையாகும். சோவியத் கல்வி உளவியலில் இது மிகவும் முக்கியமானது. இங்கே ஆராயப்படுபவர்களின் மன நடவடிக்கை மாற்றங்கள், ஆராயப்படுபவரின் (மாணவன்) மீது ஆராய்ச்சியாளர் (இவர்தான் ஆசிரியர்) செலுத்தும் தீவிர தாக்கத்தின் விளைவாகப் பார்க்கப்படுகின்றன. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களால் சூக்குமக் கருத்துகளை கிரகிக்க முடியும் என்பதைக் காட்டும் எல்லா விவரங்களும் இத்தகைய பரிசோதனைகளின் மூலம்தான் கிட்டின.

''இரட்டையர் முறை'' என்றழைக்கப்படுவது கல்வி உளவியல் விவரங்களைப் பெறும் ஒரு விசேஷ முறையாகும். ஒரே கருவில் வளர்ந்த இரட்டைப் பிள்ளைகளின் மன வளர்ச்சியைக் கவனித்து பரிசோதிப்பதுதான் இம்முறையின் சாரமாகும். இங்கே பாரம்பரிய அம்சங்கள் முழுக்க முழுக்க ஒரே மாதிரியானவையாக இருப்பதால், சமூகச் சூழல் மற்றும் வளர்ப்புக் காரணிகள் எந்த மாதிரி தாக்கம் செலுத்தியுள்ளன என்று ஆராயலாம்.

மனநிலை உருவாவதில் குறிப்பிட்ட தருணத்தின் உளவியல் சிறப்பியல்புகளை அறிய ஆராய்ச்சியாளர் விரும்பினால் குழந்தையின் மன வளர்ச்சியை ஆராய குறுக்குவெட்டு முறையைப் பயன்படுத்தலாம். கணிசமான அளவு நபர்களைப்

பற்றிய விவரங்களைப் பெற இம்முறையைப் பல தடவை பயன்படுத்த வேண்டும். வேறு சந்தர்ப்பங்களில் உளவியலர் குறிப்பிட்ட நபரைக் கணிசமான அளவு காலகட்டத்திற்கு (சில நேரங்களில் ஒரு சில வருடங்களுக்கு) ஆராய்கிறார்; அந்நபரின் மனநிலையில் ஏற்படும் எல்லா முக்கிய மாற்றங் களையும் பதிவு செய்கிறார். இம்முறை **நீள்வெட்டு முறை** எனப்படுகிறது.

பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் பல்வேறு **திட்டவட்ட மான ஆராய்ச்சி முறைகளை**—கவனித்தல், பரிசோதனையின் பல வகைகள் (கலந்துரையாடல், இறுதி விளைவுகளை பகுப் பாய்வு செய்தல் போன்றவை)—பரவலாகப் பயன்படுத்து கிறது. இவை நவீன பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலின் சிக்க லான தத்துவார்த்த, நடைமுறைப் பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காண உதவுகின்றன.

அத்தியாயம் இரண்டு

மன வளர்ச்சியும் கல்வி கற்பித்தலும்

1. மன வளர்ச்சிக்கான நிபந்தனைகள்

சமூக வரலாற்று அனுபவத்தைக் குழந்தை கிரகிக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்கு என்ற வகையில் வளர்ச்சி.

மனிதனின் மனநிலையும் சரி, மிருகங்களின் மனநிலையும் சரி இரண்டுமே இடையறாமல் வளர்ச்சியடைகின்றன. ஆனால் வளர்ச்சியின் தன்மையும் சாரமும் விலங்குலகிலும் மனிதர்களின் மத்தியிலும் பண்பு ரீதியில் வேறுபடுகின்றன. தோற்றத்திலும் சரி, கட்டமைப்பிலும் சரி எதிலுமே மனிதனின் உளவியல் செயற்பாடுகளையும் விலங்குகளின் உளவியல் செயற்பாடுகளையும் ஒப்பிட முடியாது. உயிரியல் ரீதியில் பெறப்பட்ட பரம்பரை அனுபவங்கள் தலைமுறை தலைமுறையாக வருவதுதான் மிருகங்களின் மன வளர்ச்சியின் முக்கிய அம்சமாகும். புறச் சூழலுக்கு இம்மிருகங்கள் தனிப்பட்ட முறையில் தம்மைப் பழக்கப்படுத்திக் கொள்வதும் இதன் அடிப்படையில்தான் நடைபெறுகிறது. மனித உளவியல் செயற்பாடுகளின் சிறப்பு அம்சம் என்னவெனில் அவை குழந்தை சமூக வரலாற்று அனுபவத்தை கிரகிக்கும் போக்கில் வளர்ச்சியடைகின்றன என்பதாகும். மனிதர்களும் மானுட உறவுகளும் எதார்த்தப் பொருட்களும் நிலவும் உலகில்தான் குழந்தை பிறந்து வளருகிறான். சமூக நடைமுறையின் அனுபவம் மேற்கூறியவற்றில் அடங்கியுள்ளது. இந்த அனுபவத்தைக் கிரகிப்பதுதான் குழந்தையின் வளர்ச்சியாகும். பெரியவர்களின் இடையறாத வழிகாட்டுதலின் கீழ், அதாவது கற்றுக் கொள்ளும் பொழுது இந்நிகழ்ச்சிப் போக்கு நடைபெறுகிறது.

மனித மன நடவடிக்கையின் உயர் வடிவங்களுக்கு இடையீட்டுத் தன்மை உண்டு. பண்டைய காலத்திலேயே மனிதர்கள் உழைப்பு, கல்வி போன்றவற்றில் குறிப்பிட்ட விவரங்களைப் பதிவு செய்யவும் எடுத்துரைக்கவும் விசேஷ பொருட்களையும் குறியீட்டு உருவங்களையும் குறியடை

யாளங்களையும் பயன்படுத்தினர். குறியடையாளங்களும் பேச்சும் மனித நடவடிக்கைகளுக்கும் மக்களுக்குக் கல்வி கற்பிக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்கிற்கும் இடையீடாகத் திகழு கின்றன. எனவே இந்தச் சாதனங்களின் தோற்றமும் வளர்ச்சியும்—கலாசார வளர்ச்சி உட்பட—எல்லாவற்றிற் கும் மேலாக மனநிலையின் வரலாற்று வளர்ச்சிப் போக்கை சித்தரிக்கின்றன. இவற்றைக் கிரகிப்பதுதான் ஆளுமை வளர்ச்சிப் போக்கை நிர்ணயிக்கிறது. மனித வரலாற்றின் அனுபவத்தைக் குழந்தை கிரகிக்கிறான். குழந்தையின் சிந் தனை, நினைவு, புலனுணர்வு ஆகியவை பேச்சு, குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகள், ஞானம் போன்றவற்றைக் கிரகிப்பதால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன.

மனித வரலாற்றில் நடவடிக்கையை மேற்கொள்வதற் கான வழிகள் வளர்ந்தது ஒரு புறமிருக்க, மறுபுறம் இவற்றை, சமூக அனுபவத்தை அடுத்த தலைமுறைகளுக்கு அளிக் கும் விசேஷ வழியும் உருவாகி, வளர்ந்து, சிக்கலானதாகி யது. இந்த விசேஷ வழிதான் **கல்வி கற்பித்தல்** ஆகும். இது சமூக அனுபவத்தைப் பிறருக்கு அளிக்கும் விசேஷமாக ஒழுங் கமைக்கப்பட்ட ஒரு முறை. எனவே குழந்தையின் மன வளர்ச்சியில் கல்வி என்பது ஒரு நிர்ணயகரமான பங்காற்று கிறது.

மன வளர்ச்சிக்கான உயிரியல் நிபந்தனைகள்.

மனிதனுடைய மன வளர்ச்சியின் முக்கிய அம்சங்களை உயிரியல் விதிகள், முதிர்ச்சி விதிகள், பரம்பரை விதிகள் ஆகியவற்றால் விளக்க முற்படுவது தத்துவார்த்த ரீதியில் தவறானது, இது நடைமுறையில் பெரும் இடர்ப்பாடுகளை ஏற்படுத்தும், ஏனென்றால் இங்கே ஆசிரியருக்கு இரண்டாம் பட்சப் பங்குதான் அளிக்கப்படுகிறது என்பதையெல்லாம் ஏற்கெனவே குறிப்பிட்டோம். மனித மன வளர்ச்சி விதிகள் சமூக ரீதியில் தீர்மானிக்கப்படுகின்றன, வளர்ச்சிப் போக்கு என்பது குழந்தையின் வாழ்க்கைச் சூழல் மற்றும் வளர்ப்பு என்னும் சிக்கலான ஒட்டு மொத்தத்தால் நிர்ணயிக்கப்படு கிறது என்று மார்க்சியப் பருவ மற்றும் கல்வி உளவியல் கருதுகிறது.

குழந்தையின் உடல் வளர்ச்சியில் உயிரியல் வளர்ச்சிச்

சூழ்நிலைகள், பரம்பரை குணங்கள், நரம்பியல் உடற்கூறு காரணிகள் ஆகியவற்றின் பங்கு என்ன?

மனிதனின் மன நடவடிக்கை என்பது ஒரு சிக்கலான விஷயமாகும். இதன் குறிப்பியல்புகள் குறிப்பாக குழந்தையின் வாழ்க்கையாலும் வளர்ப்பாலும் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. சொல்-தர்க்க ரீதியான நினைவு, கருத்துருவ சிந்தனை, பொருட்கள் சம்பந்தமான புலனுணர்வு, பிற விசேஷ உயர் மானுட உளவியல் செயற்பாடுகள் போன்றவை உயிரியல் ரீதியில், பரம்பரை பரம்பரையாக வரும் குணங்கள் அல்ல. எனவே வரலாற்று வளர்ச்சிப் போக்கில் இவற்றை மாற்றியமைத்து, மேம்படுத்த முடியும்.

ஒரு குறிப்பிட்ட மனிதனின் வாழ்க்கையில் உருவாகக் கூடிய முக்கியமான மன நடவடிக்கையையும் (சிந்தனை, பேச்சு) சாதாரண இயற்கை செயற்பாடுகளையும் (எடுத்துக் காட்டாக, சூழல் சார்ந்த மறிவினையின் வேகம்) வேறுபடுத்திப் பார்க்க வேண்டும். மன நடவடிக்கையில் மற்ற பல்வேறு அம்சங்களோடு கூட இந்த சாதாரண செயற்பாடுகளும் அடங்கும். உதாரணமாக, மனிதனின் இசைத் திறமைகளுக்கும் உயர் அலை ஒலியைக் கேட்க அவனுக்குள்ள திறமைக்கும் இடையில் தொடர்புண்டு; அதே போல் கணித சிந்தனைக்கும் இடஞ்சார்ந்த பகுப்பாய்வு, தொகுப்பாய்விற்கும் இடையிலும் தொடர்புண்டு. சாதாரண இயற்கை குணங்கள் —இவை கூடப்பிறந்த குணங்கள் என்றழைக்கப்படுகின்றன—வெளிச் சூழலின் தாக்கத்தால் உருவாகும் சிக்கலான உளவியல் செயற்பாடுகளில் அடங்கும்.

சாதாரண செயற்பாடுகள் வளர்ச்சியடையாமலிருந்தாலோ, சீர்குலைக்கப்பட்டிருந்தாலோ இவை தமக்கு மேலேயுள்ள சிக்கலான மன நடவடிக்கையையும் நிர்ணயிக்கத் துவங்குகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, மூளையின் சாம்பல் நிறப் பொருளில் உள்ள ஒரு குறிப்பிட்ட பகுதியில் அடிபட்டால் சாதாரண இடஞ்சார்ந்த தொகுப்பாய்வுத் திறமை பாதிக்கப்படும், இதனால் எண்களைக் கணக்கிடும் திறமை சீர்குலையும். சாதாரண வளர்ச்சி சூழ்நிலையில் குறிப்பிட்ட கூடப்பிறந்த குணங்கள் மன நடவடிக்கையின் வளர்ச்சிக்கான நிபந்தனைகளில் சிலவாக மட்டுமே விளங்குகின்றன; இந்த மன நடவடிக்கை இந்த நிபந்தனைகளால் மட்டுமே நிர்ணயிக்கப்படுவதில்லை, எனவே இவற்றை நேரடியாகச்

சார்ந்திருக்கவில்லை. இச்சாதாரண செயற்பாடுகள் விசேஷ மாக ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட தாக்கத்தால் வளர்ச்சியடை கின்றன என்று காட்டப்பட்டது.

உயர் நரம்பியல் நடவடிக்கை பரம்பரை பரம்பரையாக வரும் மூளை செயற்பாட்டின் சிறப்பியல்புகளில் ஒன்று என்று கருதப்படுகிறது. இது நரம்பியல் நிகழ்ச்சிப் போக்கு களின் வேகம், நெகிழ்வுத் தன்மை, சமனீடு போன்றவற்றை விளக்குகிறது. வளர்ச்சியின் உளவியல் மற்றும் உடற்கூறு சிறப்பியல்புகளுக்கு இடையிலான இந்தத் தொடர்பு ஒரே பொருளுடையதல்ல. இது குழந்தையின் ஆளுமை என்ற சிக்கலான கட்டமைப்பின், அதன் வளர்ச்சியின் ஒரு பகுதி யாகும், பெரும்பாலும் இவற்றால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, நரம்பியல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் பெரும் வேகம் ஒரு சில சூழ்நிலைகளில் விரைவான மூளை நடவடிக்கைகளுக்கான ஓர் அடிப்படையாக விளங்கக் கூடும், வேறு சில சூழ்நிலைகளிலோ கவனம் திசை திரும்புவதற்கும் திடீர் எழுச்சிகளுக்கும் அடிப்படையாகத் திகழக் கூடும்.

இவ்வாறாக, உடற்கூறு ரீதியான, சாதாரணமான, பரம் பரை பரம்பரையாக வரக் கூடிய செயற்பாடுகள் மன வளர்ச்சிப் போக்கின் ஒரு சில அம்சங்கள் மீது தாக்கம் செலுத்தக் கூடும். ஆனால் இவற்றின் பங்கு தீர்மானகர மானது அல்ல. வளர்ச்சிப் போக்கின் முக்கிய சாரமும் முறை களும் பல்வேறு சூழ்நிலைகளின் ஒட்டுமொத்தத்தால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. இவற்றில் முக்கியமானவை கல்வி கற்பித்தல் மற்றும் வளர்ப்புச் சூழ்நிலைகளாகும்.

2. கற்பித்தல் மற்றும் வளர்ப்புப் போக்கில் குழந்தைகளுடைய மன வளர்ச்சியின் முக்கிய அம்சங்கள்

மனிதனுடைய மன வளர்ச்சியின் சமூகக் காரணிகளைப் புரிந்து கொள்வது என்றால் வளர்ச்சி என்பதை ஞானம் மற்றும் பழக்கங்களின் சாதாரண திரட்டாகப் புரிந்து கொள்வதாகப் பொருளாகாது. மனிதனுடைய மன வளர்ச்சி யின் சமூகத் தன்மையைக் கவனத்தில் கொள்வதானது

இந்நிகழ்ச்சிப் போக்கின் சிக்கலையும் பன்முகத் தன்மையையும் புரிந்து கொள்ள உதவும். ஏனெனில் இப்படிப்பட்ட அணுகுமுறையில்தான் வளர்ச்சியானது வெறுமனே முதிர்ச்சியாகவோ, குறிப்பிட்ட சில தனிப்பட்ட செயற்பாடுகளின் எண்ணிக்கை அதிகரிப்பாகவோ இல்லாமல் மொத்தமாக மனித வளர்ச்சியாக, அதாவது ஆளுமையின் வளர்ச்சியாக விளங்குகிறது.

கற்பித்தலின் சாரமும் மன வளர்ச்சியும்.

கற்பித்தலில் குழந்தைகளுடைய வளர்ச்சியின் முக்கிய, தீர்மானகரமான அம்சம் ஞானத்தையும் நடவடிக்கை முறைகளையும் மேன்மேலும் சிக்கலானவையாக ஆக்குவதாகும். கற்பித்தலின் சாரத்தை, அதாவது குழந்தைக்குச் சொல்லித் தரப்படும் ஞானத்தையும் நடவடிக்கை முறைகளையும் மாற்றுவதன் மூலம் குழந்தையின் வளர்ச்சியையும் கணிசமாக மாற்றலாம் என்பது இன்று பல்வேறு ஆராய்ச்சிகளால் மெய்ப்பிக்கப்பட்டுள்ளது.

பல்வேறு விசேஷ கல்வி சாதனங்களை (மாதிரி வடிவங்கள், வண்ணங்கள், கணிதம் சொல்லித் தரும் பொழுது அளவைகள், வெவ்வேறு மாடெல்கள், வரைபடங்கள்) பயன்படுத்துவதால், முன்னர் மாற்றவே முடியாத அறிவு வளர்ச்சிக் கட்டங்கள் என்று கருதப்பட்டவற்றை முற்றிலும் மாற்றலாம் என்று சோவியத் விஞ்ஞானிகளின் ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து தெரிய வந்துள்ளது. உதாரணமாக, ஸ்விட்சர்லாந்து உளவியலர் ஜான் பியாஜே (பிறப்பு 1896) தன் ஆராய்ச்சிகளின் அடிப்படையில், 7—8 வயதிற்குக் கீழுள்ள குழந்தைகளால் எண்களை நன்கு புரிந்து கணக்குப் போட முடியாது என்றார். பியாஜே விளக்கிய "அளவுநிலை பேணப்படாமை" என்ற புலப்பாட்டை பின்வரும் பரிசோதனையில் காணலாம். ஒரே மாதிரியான இரண்டு பாத்திரங்களில் ஒரே அளவு தண்ணீர் ஊற்றப்படுகிறது. பின்னர் ஒரு பாத்திரத்தில் இருக்கும் தண்ணீர், குறுகலான, ஆனால் சற்று உயரமான வேறு பாத்திரத்திற்கு மாற்றப்படுவதைக் குழந்தை பார்க்கிறான். தண்ணீர் மட்டத்தை வைத்து குழந்தை, தண்ணீர் அதிகரித்துள்ளதாகக் கூறுகிறான். ஆனால் 5 வயதுக்

குழந்தைகளுக்கு அளப்பதைச் சொல்லித் தந்தால் இந்த புலப்பாடு எளிதில் மறைகிறது என்று சோவியத் உளவியலர் களின் ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன.

11—12 வயதில்தான் தர்க்க ரீதியான செயல்கள் வளரு கின்றன என்று பியாஜே கருதினார். ஆனால் குறிப்பிட்ட சூழலை ஏற்படுத்தினால் பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தினரால் இவற்றைச் செய்ய முடியும் என்று தெரிகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, ஒரு குறிப்பிட்ட அறிகுறியின்படி பொருட்களை ஒன்றிணைக்க மாதிரி அட்டைகளைப் பயன்படுத்த 6—7 வயதுக் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தந்த போது, அது குழந்தைகளின் வகைப்படுத்தும் நடவடிக்கை முறைகளையும் அவற்றின் வளர்ச்சிக் கட்டங் களையும் கணிசமாக மாற்றியது. ஆரம்பப் பள்ளி மாண வர்களால், ஏன் சில சமயங்களில் அதற்கு முந்தைய வயதுப் பிரிவினரால் கூட பாடங்களின் உண்மையான விஞ்ஞான உள்ளடக்கத்தை கிரகிக்க முடியும் என்று ஆராய்ச்சி முடிவு கள் காட்டுகின்றன. அறிவியல் ஞானத்தைக் கிரகிப்பதானது குழந்தைகளுடைய சிந்தனை வளர்ச்சியில் அடிப்படை மாற்றத்தை ஏற்படுத்துகிறது.

ஒவ்வொரு விஷயம் சம்பந்தப்பட்ட ஞானத்திற்கும் சிக் கலான கட்டமைப்பு உண்டு; இதில் விசேஷக் கடமைகளும் பொருட்களும் செயல்களும் அடங்கியிருக்கும். புதிய செயல் களை அவற்றின் விசேஷ செயற்பாடுகளின் பின்னணியில் குழந்தைகள் கிரகிப்பது அவசியம், அதாவது குறிப்பிட்ட செயல் எதை நிறைவேற்றுவதற்கான சாதனம் என்பதைப் புரிந்து செயல்பட வேண்டும். உதாரணமாக, எண்கணிதச் செயற்பாடுகள் எண்கணிதக் கணக்குகளைப் போடுவதற் காகச் சொல்லித் தரப்படுகின்றன. குறிப்பிட்ட கணக்கைப் போட அவசியமான செயல்களின் ஒட்டுமொத்தம்தான் கணக்குப் போடும் முறையாகும்.

இவ்வாறாக, கல்வி கற்கும் பொழுது குழந்தைகள் குறிப் பிட்ட பிரச்சினைகளையும் அவற்றிற்குத் தீர்வு காணும் முறைகளையும் கிரகிக்கின்றனர். அதிகப் பரவலான பிரச்சினை களுக்குத் தீர்வு காணும் வாய்ப்பானது ஒரு குறிப்பிட்ட முறை எவ்வளவு தூரம் பொதுமைப்படுத்தப்பட்டுள்ளது என் பதைப் பொறுத்தது. வெவ்வேறு அளவு பொதுமைப்படுத்தப் பட்ட முறைகள் எல்லாவற்றிற்கும் மேலாக தம் கட்ட

மைப்பால் ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபடுகின்றன. எடுத்துக் காட்டாக, பல குழந்தைகள் முதல் வகுப்பில், திட்டவட்ட மான செயல்களை மனதில் வைத்து, அதிலிருந்து நேரடி யாக எண்கணிதச் செயற்பாட்டிற்கு மாறி எண்கணிதக் கணக்குகளைப் போடுவர். தலைகீழ்க் கணக்குகள் என் றழைக்கப்படுவதைப் போடும் பொழுது இவர்கள் தவறி ழைக்கின்றனர். உதாரணமாகப் பின்வரும் கணக்கைப் பார்ப் போம்: ''ஒரு சிறுவன் தன் நண்பனுக்கு மூன்று பென்சில் களைத் தந்தான். அவனிடம் ஐந்து பென்சில்கள் எஞ்சின. அப்படியென்றால் முதலில் அவனிடம் எவ்வளவு பென்சில் கள் இருந்தன?'' உடனே குழந்தைகள் கழிக்கின்றனர் (ஏனெ னில் ''தந்தான்'', ''எஞ்சியது'' என்ற வார்த்தைகள் வந்தால் சாதாரணமாக குழந்தைகள் செய்வது கழித்தலாகும்). எனவே எண்கணிதச் செயற்பாட்டின் **பொதுமைப்படுத்தப் பட்ட பொருள்** குழந்தைகளுக்கு விளங்கவில்லை. இதற்குக் காரணம், எண்கணிதக் கணக்குகளைப் போடும் பொதுமைப் படுத்தப்பட்ட முறை சிக்கலான கட்டமைப்பையுடையது, இதில் ''சமன்பாடு—சமன்பாடின்மை'', ''பகுதி—முழுமை'' போன்ற உறவுகளும் எண்கணிதச் செயற்பாடும் அடங்கி யுள்ளன. பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட முறையைப் பயின்ற குழந்தைகள் சாதாரண கணக்குகள், தலைகீழ்க் கணக்குகள் இரண்டையும் எளிதாகப் போட்டனர்.

இவ்வாறாக, கற்பித்தலின் உள்ளடக்கம், குழந்தைகள் கிரகிக்கும் ஞானம், நடவடிக்கை முறைகளின் சிறப்பு அம் சங்கள், கற்பித்தலின் குறிப்பிட்ட தொடர்ச்சி ஆகியவை குழந்தைகளுடைய வளர்ச்சியில் குறிப்பிடத் தக்க விஷயங் களாகும். கற்பித்தலின் உள்ளடக்கம் குழந்தையுடைய மூளை வளர்ச்சியின் பொது வகையையும் கட்டமைப்பை யும் நிர்ணயிக்கிறது.

செயல்வகைகளையும் ஞானத்தையும் பயன்படுத்தும் உளவியல் முறைகளின் வளர்ச்சி.

பொது நடவடிக்கையை நிர்ணயிக்கும் ஒரே முறையை குழந்தைகள் பலவாறாகப் பயன்படுத்தக் கூடும். இது எவ் வளவு வெற்றிகரமாகப் பயன்படுத்தப்படுகிறது என்பது திட்டவட்டமான நடவடிக்கையை நிறைவேற்றும் உளவியல்

செயல்முறைகளின் சிறப்பு அம்சங்களைப் பொறுத்தது. இம்முறைகள் தனித்தனிப் பாடங்களுக்கென்று விசேஷமான வையல்ல, மாறாக இவை பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட தன்மையை உடையவை என்று உளவியல் ஆராய்ச்சி முடிவுகள் காட்டு கின்றன. குழந்தைகளின் பொது அறிவு வளர்ச்சியில் மூளை நடவடிக்கையின் பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட முறைகளின் (சூக்குமப்படுத்தல், ஒப்பிடல், பகுப்பாய்வு, தொகுப்பாய்வு) பங்கை சோவியத் உளவியலர்கள் சுட்டிக் காட்டியுள்ளனர். எடுத்துக்காட்டாக, கணக்கு போடும் பொழுது ''பகுதி—முழுமை'' என்ற உறவைப் பயன்படுத்த, இந்த உறவைப் பற்றிய பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட அறிவைத் திட்டவட்ட மான கணக்குடன் ஒப்பிட்டு, இந்த உறவின் அம்சங்களை அடையாளம் காணும் திறமை குழந்தைக்கு வேண்டும் (சிறு வனிடம் இருந்த பென்சில்கள் முழுமையாகும், அவனிடம் எஞ்சியவையும் அவன் தந்தவையும் பகுதிகளாகும்). இவை யெல்லாம் தானாக நடப்பதாயும், இதற்குப் பின் எவ்வித விசேஷச் செயற்பாடும் இல்லையென்றும் தோன்றலாம். ஆனால் உண்மையில் அப்படியல்ல. செயல்வகையைப் பயன் படுத்தும் பொழுது குறிப்பிட்ட செயல்வகையையும் கிரகிக் கப்பட்ட ஞானத்தையும் திட்டவட்டமான சூழ்நிலையுடன் ஒப்பிட வேண்டும். இம்மாதிரியான இடைத்தொடர்பின் உயர் வடிவங்களை, உதாரணமாக, திட்டவட்டமான ஞானத்தையும் சூக்கும ஞானத்தையும் தொடர்புபடுத்த, ஒப்பிட மாணவர்களுக்குச் சொல்லித் தர வேண்டும்.

சாதாரணமாக, ஒரு குழந்தையின் உளவியல் செயல் முறைகளின் வளர்ச்சி மட்டம், அவன் வெவ்வேறு நடவடிக் கைகளில் ஈடுபடும் பொழுதும், வெவ்வேறு பாடங்களிலும் ஒரே மாதிரியானதாக உள்ளது. எடுத்துக்காட்டாக, பெரும்பா லும் பாடப் பொருளின் திட்டவட்டமான உள்ளடக்கத்தை அடையாளம் கண்டு, சூக்குமமான, பொதுமைப்படுத்தப் பட்ட சாரத்தைக் கண்டுபிடிக்க கஷ்டப்படும் குழந்தை கள் கணிதம், இயற்பியல், வரலாறு, இலக்கியம் ஆகிய எல்லாப் பாடங்களிலும் இதே மாதிரி நடக்கின்றனர். சில நேரங்களில் குழந்தை தீவிரப் பகுப்பாய்வில் ஈடுபடுவதற்குப் பதில் சம்பிரதாய ரீதியில் பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காணக் கூடும். இவ்வாறாக, பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட நடவடிக்கைகளின் (ஒப்பிடுதல், பகுப்பாய்வு, தொகுப்பாய்வு,

இதரவை) வளர்ச்சி, பல்வேறு செயல்வகைகள் வெற்றிகர மாகப் பயன்படுத்துவதை நிர்ணயிக்கிறது.

இந்த உளவியல் செயல்முறைகள் உருவாவது குழந்தை வளர்ச்சியின் ஒரு முக்கிய அம்சமாகும்.

ஆளுமையின் பொதுத் தன்மைகளின் வளர்ச்சி.

வளர்ச்சிப் போக்கில் அறிவும் செயல்வகைகளும் மாற்ற மடைந்து சிக்கலானவையாக மாறுவதுடன் மட்டும் விஷயம் நின்று விடுவதில்லை. மொத்தமாக குழந்தையின் ஆளுமை யில் ஏற்படும் மாற்றங்களும், அதாவது ஆளுமையின் பொதுத் தன்மைகளின் வளர்ச்சியும் குழந்தையின் மன வளர்ச்சியில் அடங்கும். வளர்ச்சிப் போக்கில் குழந்தைகளு டைய மன நடவடிக்கையின் பல்வேறு அம்சங்கள் மாற் றமடைகின்றன, செயல்வகைகள் திரட்டப்பட்டு, மாற் றமடைகின்றன, மேன்மேலும் அதிகமான செயல்களைச் செய்யும் திறமை சேருகிறது, அறிவும் கருத்துகளும் மாறு கின்றன, புதிய செயல்நோக்கங்களும் அக்கறைகளும் தோன்று கின்றன. இம்மாற்றங்களில் மிகப் பொதுவான, தீர்மான கரமான மாற்றங்களைச் சுட்டிக் காட்டலாம். அவையா வன: 1) குழந்தையின் ஆளுமைத் திசையமைவின் பொதுத் தன்மைகள், 2) குழந்தையுடைய நடவடிக்கையின் உள வியல் கட்டமைப்பின் சிறப்பு அம்சங்கள், 3) சிந்தனை முறை களின் வளர்ச்சி மட்டம்.

1. **ஆளுமைத் திசையமைவின் வளர்ச்சி.** குழந்தைகளின் வளர்ச்சிப் போக்கில் உருவாகும் செயல்நோக்கங்கள் பல் வேறானவையாக இருந்தாலும் அவர்களுடைய நடத்தையின் முக்கியச் சிறப்பியல்புகளை நிர்ணயிக்கும் முக்கியத் திசை யமைவை சுட்டிக் காட்டலாம் என்று குழந்தைகள், வளர் இளம் பருவத்தினரை ஆராய்ந்ததிலிருந்து தெரிய வருகிறது. ஒரு சில குழந்தைகளிடம் **கல்வி கற்கும் போக்கு** முக்கிய திசையமைவாயிருக்கும். இவர்களைப் பொறுத்தமட்டில், நன்கு படிப்பது, ஆசிரியர் இடும் கட்டளைகளை நிறைவேற்று வது மிகவும் முக்கியம், பள்ளி மதிப்பெண்கள் மீது இவர் கள் அக்கறை செலுத்துவர். சில நேரங்களில் இத்திசை யமைவு சிறிது சம்பிரதாயத் தன்மையைப் பெறும். வேறு சில குழந்தைகளிடம் **அறிதல் திசையமைவு** காணப்படும்.

புதுப் புது பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு கண்டு, தம் அறிவை வளர்த்துக் கொள்ள இவர்களுக்குப் பிடிக்கும். ஆனால் இவர்கள் எல்லா பாடங்களின் மீதும் ஒரே மாதிரி கவனம் செலுத்துவதில்லை. இவர்களுக்கு மதிப்பெண்கள் முக்கியமல்ல, குறிப்பிட்ட விஷயத்தின் அறிதல் அம்சம்தான் முக்கியமாகும். பல குழந்தைகளுக்கு **சுற்றியுள்ளவர்களுடனான பரஸ்பர உறவுகள்** முக்கியமாகும். ஒரு கூட்டில், சக குழந்தைகள், பெரியவர்களுடனான பரஸ்பர உறவில் குறிப்பிட்ட நிலையை அடைவதால் இக்குழந்தைகளின் நடத்தை நிர்ணயிக்கப் படுகிறது. ஆரம்பப் பள்ளி சிறுவர் சிறுமியரைப் பொறுத்த மட்டில், பள்ளி செல்வதற்கு முன் அவர்களிடம் உருவான நடத்தை முறைகளும் உறவுகளும் மிக முக்கியமானவையாகத் திகழ்கின்றன.

முக்கிய ஆளுமைத் திசையமைவானது குழந்தைகளுடைய மன வளர்ச்சியின் மற்ற பல முக்கிய அம்சங்களை நிர்ணயிக்கிறது. உதாரணமாக, அறிதல் திசையமைவையுடைய குழந்தைகள் எதார்த்தப் பொருட்கள், புலப்பாடுகளைப் பற்றி அறிய முயலுகின்றனர், இந்த விவரங்களைப் பெறும் முறையை அவர்கள் தம் உணர்வில் பதிவு செய்து கொள்கின்றனர். அதே நேரத்தில் அவர்கள் தம் நடவடிக்கைகளையும் பழக்க வழக்கங்களையும் மேம்படுத்த போதுமான அளவு முயற்சி செய்வதில்லை, தம் நடவடிக்கையில் உரிய விளைபயன்களை அடைவதில் செயல்முனைப்போடு செயல்படுவதில்லை (குறிப்பாக, நடைமுறைக் காரியங்களில்). கல்வி கற்கும் ஆர்வமுடைய குழந்தைகள் பாட மற்றும் தனிப்பட்ட நடவடிக்கைகளை மிகக் கவனத்தோடு நிறைவேற்றுவர்; ஆனால் சில நேரங்களில் இவர்களிடம் ஒரே மாதிரி சிந்திக்கும் போக்கு தோன்றும், ஒரு புது மாதிரியான பிரச்சினை வரும் பொழுது அதற்குத் தீர்வு காணும் பொது முறையைத் தேடுவதில் இடர்ப்பாடுகள் வரும். எந்தக் குழந்தைகளுக்கு மற்றவர்களுடனான உறவுகள் முக்கியமோ அக்குழந்தைகள் இத்திசையமைவைப் பல்வேறாகப் பயன்படுத்தலாம். உதாரணமாக, சில குழந்தைகள் முதல் மாணவனாக முயலுவர், வேறு சில குழந்தைகளோ தொந்தரவு தருபவர்களாக இருப்பதுடன் திருப்தியடைவர்.

பொதுத் திசையமைவுதான் குழந்தைகளின் பள்ளி வாழ்க்கையையும் பல்வேறு கருத்துகளும் ஞானமும் நடத்தை

முறைகளும் உருவாவதன் சிறப்பியல்புகளையும் நிர்ண யிக்கும். எனவே ஆளுமைத் திசையமைவைக் கணக்கி லெடுத்துக் கொள்வதுதான் பள்ளி மாணவர்களுக்குச் செயல் வன்மை மிக்க வகையில் கல்வி கற்பித்து, வளர்ப்பதற்கான முதல் முக்கிய நிபந்தனையாகும்.

திசையமைவு என்பது மாற்றமற்று, தேங்கிக் கிடக்கும் தன்மையோ, பள்ளிச் சிறுவனின் ஆளுமையை என்றென் றைக்குமாக நிர்ணயிக்கும் அம்சமோ அல்ல. குழந்தை வளர வளர முக்கியத் திசையமைவில் மாற்றம் ஏற்படக் கூடும். உதாரணமாக, ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் கல்வி கற் கும் நடவடிக்கையின் முக்கியத்துவம் கூடும், அவர்கள் 4வது வகுப்பிற்கு வரும் பொழுது சுற்றியுள்ளவர்களுடனான உற வின் முக்கியத்துவம் அதிகரிக்கும்.

2. **குழந்தைகளுடைய நடவடிக்கையின் உளவியல் கட்டமைப் பின் வளர்ச்சி.** எந்த ஒரு நடவடிக்கையிலும் பல அம்சங் கள் உண்டு. இவையெல்லாம் சேர்ந்து நடவடிக்கையின் கட்டமைப்பை உருவாக்குகின்றன. இக்கட்டமைப்பில் பின் வருபவை அடங்கும்: **செயல்நோக்கம்** (எதற்காகக் குறிப்பிட்ட நடவடிக்கை நடைபெறுகிறதோ அது), **குறிக்கோள்** (நட வடிக்கையின் பயனாய் என்ன கிடைக்க வேண்டும் என்பது சம்பந்தமான தெளிவு), **செயல்களும் முறையும்** (குறிப்பிட்ட பொருளைப் பெற இவை அவசியம்), **பொருள்** (எதைப் பயன்படுத்தி தேவையான பயனைப் பெறலாமோ அது). எடுத்துக்காட்டாக, பள்ளிக் குழந்தைகள் நர்சரியில் உள்ள சிறு குழந்தைகளுக்குப் பரிசளிப்பதற்காக கிறிஸ்துமஸ் மரத் தில் தொங்கவிடப்படும் விளையாட்டுப் பொருட்களைச் செய்கின்றனர். இதன் செயல்நோக்கம் ஒவ்வொரு குழந்தை யிடமும் ஒவ்வொரு மாதிரியானதாக இருக்கலாம். சில குழந்தைகள் சின்னஞ்சிறு தம்பி தங்கைகளுக்கு மகிழ்ச்சி ஏற்படுத்துவதற்காக இதைச் செய்கின்றனர், வேறு சிலர் பெரியவர்களின் கட்டளையை நிறைவேற்றுவதற்காக இதைச் செய்கின்றனர், இன்னும் சிலருக்கோ இப்படி விளை யாட்டுப் பொருட்களைச் செய்வது மகிழ்ச்சியளிக்கிறது. இங்கே கிறிஸ்துமஸ் மரத்திற்கான விளையாட்டுப் பொருட் களை செய்வதுதான் குறிக்கோள் ஆகும். எதிலிருந்து விளை யாட்டுப் பொருட்கள் செய்யப்படுகின்றனவோ அதுதான் பொருளாகும். குறிப்பிட்ட இறுதிப் பொருளைப் பெறுவதற்

காக மேற்கொள்ளப்படும் திட்டவட்டமான நடவடிக்கைகள் தான் (காகிதத்தை வெட்டுவது, வரைவது, ஒட்டுவது போன்றவை) செயல்களாகும். இந்நடவடிக்கையில் குழந்தைகள் தம்மைப் பலவாறாக வெளிப்படுத்துகின்றனர். சிலர், தாம் எம்மாதிரியான விளையாட்டுப் பொருட்களைச் செய்யப் போகின்றோம் என்பதை முன்கூட்டியே நிர்ணயித்து (குறிக்கோள்) அதற்கேற்றபடி பொருளைத் தேர்ந்தெடுத்து, உரிய செயல்களைச் செய்து, தாம் நினைத்த பொருளைப் பெறுகின்றனர். வேறு சிலர் குறிக்கோளை மறந்து விடுகின்றனர், உதாரணமாக, கார் செய்ய ஆரம்பிக்கின்றனர், வீடு கட்டத் துவங்குகின்றனர். குழந்தைகளில் ஒரு பகுதியினர் தம்மிடம் உள்ள பொருளை வைத்தே பெரும்பாலும் செயலில் இறங்குகின்றனர். உதாரணமாக, முதல் வகுப்புச் சிறுவன் ஒருவன் காகிதத்திலிருந்து கப்பல் செய்ய முடிவெடுத்திருந்தான்; மேசையில் பஞ்சு இருப்பதைக் கண்டதும் அதை யெடுத்து உருட்டி ஒரு பந்தைச் செய்தான். என்ன செய்கிறாய் என்ற கேள்விக்கு ''என்ன வருமோ தெரியாது'' என்று பதிலளித்தான். இரண்டு பஞ்சுருண்டையை வைத்து ஒரு பனி மனிதனைச் செய்தான், பின் பென்சில்கள் கண்ணில் பட்டதும், அதை வைத்து பனிச்சறுக்கு கட்டை, பாதையை அமைத்து சொன்னான்: ''குழந்தைகள் பனி மனிதனைச் செய்து, பனிச்சறுக்கு கட்டையில் சறுக்கி விளையாடுகின்றனர்.'' இங்கே திட்டவட்டமான குறிக்கோள் (கப்பல் செய்வது) மட்டுமல்ல, பொது குறிக்கோளும் (கிறிஸ்துமஸ் மரத்திற்கான விளையாட்டுப் பொருட்களைச் செய்வது) மறக்கப் பட்டு விட்டது.

குறிக்கோளும் செயல்நோக்கங்களுடனான அதன் தொடர்பும்தான் ஒரு நடவடிக்கையில் தீர்மானகரமானவையாகும். குழந்தையின் வளர்ச்சியில் நடவடிக்கையின் செயல் முனைப்பு படிப்படியாகத்தான் உருவாகியது. உதாரணமாக, 3 வயது வரை குழந்தைகளால் தம் நடவடிக்கைகள் ஏற்கெனவே திட்டமிடப்பட்ட குறிக்கோளுடன் பொருந்தி வருமாறு செய்ய முடியாது, அவர்கள் தம் குறிக்கோளை எளிதில் மறந்து விடுவர். 5—6 வயதுக் குழந்தைகளைப் பொறுத்தமட்டில், அவர்களுடைய நடவடிக்கைகள் பெரும்பாலும் அவர்கள் எதிரில் உள்ள பொருளால், அவர்களைச் சுற்றியுள்ள சூழ்நிலையால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன.

உதாரணமாக, சிறு மரக்கட்டைகளை வைத்து அவர்கள் வீடு கட்டும் பொழுது, அவர்களுடைய நடவடிக்கைகள், அவர்கள் முன்னுள்ள மரக்கட்டைகளைத்தான் (வடிவம், நிறம்) பெரிதும் பொறுத்திருக்குமே தவிர, ஏற்கெனவே அவர்கள் மனதில் உருவாகிய திட்டத்தை அவ்வளவு பொருத்திருக்காது. பள்ளி செல்லும் வயது நெருங்கி வரும் பொழுது இறுதிப் பொருள், விளைபயனைப் பற்றிய கருத்து அவர்களுடைய நடவடிக்கையில் மேன்மேலும் முக்கிய இடத்தை வகிக்கத் துவங்கும். ஆனால் எல்லா குழந்தைகளின் விஷயத்திலும் இப்படி நடப்பதில்லை. பள்ளிக்கு வரும் பல குழந்தைகளிடம் செயல்முனைப்பும், ஒழுங்கமைப்புத் திறனும், தனக்குத் தோன்றியபடிச் செயல்படும் தன்மையும் குறைவான மட்டத்திலிருக்கின்றன. இது நன்கு படிக்கப் பெரிதும் இடையூறாக உள்ளது.

ஆரம்ப வகுப்புகளின் இறுதியில் பெரும்பாலான மாணவர்களுக்கு குறிக்கோளுக்கும் செயல்நோக்கத்திற்கும் இடையில் தாமாகவே உறவை ஏற்படுத்தும் திறமை உருவாகிறது. நடவடிக்கை நிறைவேற்றத்தின் பொது நோக்கம் மாறும் பொழுது குழந்தைகளால் திட்டவட்டமான குறிக்கோளை மாற்ற முடியும், தம் நடவடிக்கைகளையும் மாற்றியமைக்க முடியும். பின்வரும் பரிசோதனையில் இதைக் காணலாம். பல்வேறு சிறு மரக்கட்டைகள், மற்ற பொருட்களைப் பயன்படுத்தி ஒரு நகரைக் கட்டுமாறு 1—4ஆம் வகுப்பு மாணவர்களிடம் கூறினர். ஒவ்வொரு முறையும் ஒரு கடமை முன் வைக்கப்பட்டது: ஒரு முறை, குள்ளர்களும் நெட்டையர்களும் வாழும் நகரைக் கட்டுமாறு சொல்லப்பட்டது; இன்னொரு முறை, நகரவாசிகளுக்குச் சிவப்பு நிறமும் நீல நிறமும் மட்டும் தெரியுமென்று கூறப்பட்டது, மூன்றாம் முறையோ பறக்கும் உயிரினங்களுக்கான நகரை எழுப்புமாறு கூறப்பட்டது. 1—2ஆம் வகுப்புக் குழந்தைகளில் பலர் எல்லா சந்தர்ப்பங்களில் கிட்டத்தட்ட ஒரே மாதிரியாக நகரத்தை நிர்மாணித்தனர், கட்டுமானத்தில் அனேகமாக எவ்வித மாற்றத்தையும் செய்யவில்லை. 3ஆம் வகுப்பு மாணவர்களும், குறிப்பாக 4ஆம் வகுப்பு மாணவர்களும் ஒவ்வொரு முறையும் தம் குறிக்கோளையும் நடவடிக்கைகளையும் மாற்றி மாற்றி செயல்பட்டனர்.

தம் நடவடிக்கையைத் திட்டமிட்டு, திட்டத்தை நிறை

வேற்றும் திறமை வயதாக வயதாக வளருகிறது. இச்சிறப் பியல்புகள் குழந்தைகளின் கல்வி நடவடிக்கையிலும் வெளிப் படுகின்றன. சில குழந்தைகள் ஒரு பாடப் பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காணும் பொழுது அதன் தனிப்பட்ட அம்சங்களை ஒன்றுடன் ஒன்று தொடர்புபடுத்தாமல், அவற்றைத் தனித் தனியே அணுகுகின்றனர். மற்றவர்கள் பிரச்சினையின் மொத்தத்தையும் மற்றவற்றுடன் இதற்குள்ள தொடர்பை யும் புரிந்து கொண்டு அதற்கேற்றபடி இயங்குகின்றனர். இவ்வாறாக, நடவடிக்கையின் உளவியல் கட்டமைப்பு வளரும் பொழுது குழந்தைகளுடைய பொது நடத்தையின் சிறப்பியல்புகளும் (செயல்முனைப்பு, ஒழுங்கமைப்பு, தனக்குத் தோன்றியபடிச் செயல்படும் தன்மையின் வளர்ச்சி) கல்வி நடவடிக்கையின் கட்டமைப்பும் மாறுகின்றன.

3. **உணர்வு செயல்முறைகளின் வளர்ச்சி.** உணர்வின் வளர்ச்சிப் போக்கில், எதார்த்தத்தை சாலச் சிறந்த வகையில் குழந் தைகள் பிரதிபலிக்கும் முறையில் மாற்றம் ஏற்படுகிறது. குழந்தையின் சிந்தனை நடவடிக்கையின் சிறப்பியல்புகளில் ஏற்படும் மாற்றத்தில் இது வெளிப்படுகிறது. உதாரணமாக, பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய குழந்தைகளால் முழு மையான சூழ்நிலைகளையும் பொருட்களின் வெளி இயற் பண்புகளையும் மட்டுமே பிரதிபலிக்க முடியும்; பின்னால் பொருட்களின் செயற்பாடுகள், அவற்றின் கட்டமைப்பு போன்றவற்றை அவர்கள் புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகின்ற னர். கருத்துகளும் கருத்துகளின் அமைப்புகளும் படிப்படி யாக உருவாகின்றன.

கருத்துகளை ஒப்பிடுவது போன்ற ஒரு வேலையைச் செய்யும் பொழுது குழந்தையுடைய சிந்தனை வளர்ச்சியின் இந்த வெவ்வேறு மட்டங்கள் வெளிப்படுகின்றன. எடுத்துக் காட்டாக, ஒரு கல்லிற்கும் முட்டைக்கும் என்ன வேறுபாடு என்று கேட்டால் குழந்தைகள் பின்வருமாறு பதில் சொல் வர்: ''கல் தெருவிலிருக்கும், முட்டையைக் கடையில் விற் பார்கள்'' (குழந்தையின் திட்டவட்டமான சூழ்நிலை அனு பவத்தின் அடிப்படையிலான ஒப்பீடு); ''முட்டை வெளி யில் வெள்ளையாயும் உள்ளே மஞ்சளாயுமிருக்கும், கல் வெள்ளைக் கல்லாகவோ சாம்பல் நிறக் கல்லாகவோ இருக் கும்'' (வெளியில் தெரியும் தன்மைகள் சுட்டிக் காட்டப்படு தல்); ''முட்டையைச் சாப்பிடலாம், கல்லைச் சாப்பிட

முடியாது'', ''முட்டையைச் சாப்பிடுவார்கள், கல்லிலிருந்து வீடு கட்டுவர்'' (பொருளின் செயற்பாடு சுட்டிக் காட்டப் படுதல்); ''முட்டை கோழியிடமிருந்து கிடைக்கிறது, கற்கள் தாமாகவே இயற்கையில் தோன்றுகின்றன'' (தோற்ற அறிகுறி); ''இரண்டும் பொருட்கள், ஆனால் முட்டை—உண்ணத் தக்கது, கல்—உண்ணத் தகாதது'' (வகையினக் கருத்துகள்). இவ்வாறாக, ஒரே விதமான புறவயச் சாரம் குழந்தைகளால் வெவ்வேறு விதமாகப் பிரதிபலிக்கப்படுகிறது. அவர்கள் இச்சாரத்தின் வெவ்வேறு அம்சங்களையும் இயற்பண்புகளையும் சுட்டிக் காட்டுகின்றனர். எனவே குழந்தையின் **உணர்வின் புறவயச் சாரமும்** மாறுகிறது.

குழந்தையின் உணர்வு, சிந்தனையின் வளர்ச்சி மட்டம் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு அதிகமானதோ, அவ்வளவுக்கவ்வளவு அக்குழந்தை பயன்படுத்தும், கிரகிக்கும் கருத்துகள் அதிகமானவையாயும் சிக்கலானவையாயும் இருக்கும். ஏனெனில் உணர்வு என்பது பொருட்களுடைய வெளி இயற்பண்புகளின் இயந்திரகதியான பிரதிபலிப்பல்ல; குழந்தை ஏற்கெனவே கிரகித்த பல அம்சங்கள் உணர்வில் பகுப்பாய்வு செய்யப்பட்டு, இணைக்கப்படுகின்றன. எனவே, பல்வேறு இயற்பண்புகளை ஒரே முழுப் பொருளில் இணைக்க, தொடர்புபடுத்த குழந்தைக்குள்ள திறமை உணர்வின் வளர்ச்சியைக் காட்டும் முக்கியக் குறியீடுகளில் ஒன்றாகும். உதாரணமாக, குழந்தைகளுக்கு 4—7 இயற்பண்புகளை (விரைவான, பச்சையான, நீண்ட, கெட்டியான) கூறி, இந்த இயற்பண்புகள் அனைத்தும் உள்ள பொருட்களைக் கூறும்படி கேட்டனர். 1—4ஆம் வகுப்புகளில் படிக்கும் குழந்தைகள் இதற்கு வெவ்வேறு விதமாகப் பதிலளித்தனர். சிலர் எல்லா இயற்பண்புகளையும் கணக்கிலெடுத்துக் கொண்டனர் (உதாரணமாக, மேற்கூறிய இயற்பண்புகளுக்கேற்ப அவர்கள் ''புகைவண்டி'', ''பாம்பு'' என்று பதிலளித்தனர்). வேறு சிலர் இவற்றில் சில இயற்பண்புகளை மட்டும் கணக்கிலெடுத்துக் கொண்டனர் (''வெங்காயம்'', ''இலை'' போன்ற பொருட்களைக் குறிப்பிட்டனர்). இன்னும் சில குழந்தைகளுக்கு இரண்டு இயற்பண்புகளை இணைப்பது கூடக் கடினமாக இருந்தது. வழக்கமான தொடர்பிற்கேற்ப ஒரேயொரு இயற்பண்பை மட்டும் அவர்கள் கணக்கிலெடுத்துக் கொண்டு பதிலளித்தனர் (''பச்சையான—கிறிஸ்துமஸ்

மரம்'', ''கெட்டியான—கல்'', ''நீண்ட—கயிறு'').

குழந்தைகள் வளர வளர, அவர்களால் ஒரே முழுமையாக இணைக்க முடிந்த இயற்பண்புகளின் எண்ணிக்கை அதிகரிப்பதோடு கூட இணைக்கப்படும் இயற்பண்புகளின் தன்மையும் மாறுகிறது. பள்ளி செல்ல இருக்கும் வயதில் உள்ள குழந்தைகளாலும் 1 வகுப்புச் சிறுவர்களாலும் பெரும்பாலும் திட்டவட்டமான இயற்பண்புகளை மட்டுமே தொடர்புபடுத்த முடியும். 2—3ஆம் வகுப்புகளில் சூக்கும இயற்பண்புகளை இணைக்கும் வாய்ப்பு அதிகரிக்கிறது. அதிக உயர்வான வளர்ச்சி மட்டங்களில்தான் (இவை வெவ்வேறு குழந்தைகளிடம் வெவ்வேறானவை) சூக்கும மற்றும் திட்டவட்டமான இயற்பண்புகளை இணைக்கும் திறமை தோன்றுகிறது. சூக்கும இயற்பண்புகளையும் திட்டவட்டமான இயற்பண்புகளையும் பகுப்பாய்வு செய்து ஒரே மொத்தமாக இணைக்கும் திறமையானது சிந்தனை நடவடிக்கையின் வெற்றியுடனும் பிரச்சினைகளை சுயமாக, ஆக்கபூர்வமாகத் தீர்க்கும் திறமையுடனும் பரஸ்பரம் தொடர்புடையது என்று ஆராய்ச்சி முடிவுகள் காட்டுகின்றன.

இவ்வாறாக, குழந்தையுடைய வளர்ச்சியின் முழுமையான நிகழ்ச்சிப் போக்கில் மூன்று முக்கிய அம்சங்களை சுட்டிக் காட்டலாம்: 1) கற்பித்தலில் அறிவு மற்றும் நடவடிக்கை முறைகளின் வளர்ச்சி; 2) கிரகித்த செயல்வகைகளைப் பயன்படுத்தும் உளவியல் முறைகளின் வளர்ச்சி; 3) ஆளுமையின் பொதுத் தன்மைகளின் (திசையமைவு, நடவடிக்கையின் உளவியல் கட்டமைப்பு, உணர்வு, சிந்தனை) வளர்ச்சி. மேற்கூறிய வளர்ச்சிப் போக்கு ஒவ்வொன்றிற்கும் விசேஷ சிறப்பியல்புகள் உண்டு. இவையெல்லாம் ஒன்று சேர்ந்துதான் தனிநபரின் மன வளர்ச்சிக்கு வழிகோலுகின்றன.

3. கல்விச் சூழ்நிலைகளும் கற்பித்தலில் குழந்தைகளுடைய வளர்ச்சியின் நியதிகளும்

உளவியல் வடிவங்கள் உருவாகி வளருவதில் பொது நியதிகளும் உண்டு; குழந்தையின் வளர்ச்சி குறித்து மேலே சுட்டிக் காட்டப்பட்ட மூன்று அம்சங்களில் ஒவ்வொன்றிற்கும் தனியான சிறப்பியல்புகளும் உண்டு.

குழந்தையுடைய நடவடிக்கை மன வளர்ச்சிக்கான நிபந்தனையாகும்.

குழந்தையிடம் புதிய உளவியல் வடிவங்கள் தோன்றுவதானது குழந்தையின் நடவடிக்கையுடன் தொடர்புடையது. புதியது—இது வெளியிலிருந்து கற்றலின் மூலம் கிட்டினாலும்—குழந்தையின் நடவடிக்கையில் இடம் பெற வேண்டும், இந்நடவடிக்கையை மாற்றியமைப்பதுடன் தொடர்புடையதாயிருக்க வேண்டும்.

ஒரே மாதிரியான விஷயம் வெவ்வேறு விதமாக கிரகிக்கப்படலாம், எனவே இதற்கு குழந்தையின் வளர்ச்சி மட்டத்தைப் பொறுத்து வெவ்வேறு கல்விச் சூழ்நிலைகள் தேவைப்படும். கிரகிப்பது என்றால், ''வேறொருவரின் அனுபவ விளைபயனை சொந்த அனுபவத்துடன் ஒப்பிடுவதாகும்'' என்றார் இ. எம். சேச்செனவ். கிரகிக்கும் போக்கில் குழந்தை திசையமைவு, உணர்வு, நடவடிக்கையின் சிறப்பியல்புகளுடன் கூடிய ஆளுமையாக தன்னை வெளிப்படுத்துகிறான். குழந்தையுடைய ஆளுமையின் முக்கிய அம்சங்களின் வளர்ச்சியானது கிரகிக்கும் செயல்முறைகளில் மாற்றத்தை ஏற்படுத்துகிறது; இது கற்பிக்கும் முறைகளில் பிரதிபலிக்க வேண்டும். எடுத்துக்காட்டாக, குறிப்பிட்ட வயதுக் குழந்தைகளுக்கு உரித்தான முக்கியத் திசையமைவின் சிறப்பியல்புகளைக் கணக்கிலெடுத்துக் கொள்ள வேண்டும். பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய குழந்தைகளிடம் பல்வேறு புதிய வடிவங்கள் விளையாட்டின் அடிப்படையில் தோன்றுகின்றன என்பது தெரிந்ததே. எனவே இவ்வயதில் பாடங்கள் போதனை முறை விளையாட்டுகளின் மூலம் நடத்தப்படுகின்றன.*

ஆரம்பப் பள்ளி வயதில் புதியவற்றை கிரகிப்பதானது கல்வி நடவடிக்கையின் முக்கியத்துவத்துடனும் அறிதல் ஆர்வங்கள் அதிகரிப்பதுடனும் கணிசமான அளவு தொடர்புடையது. குழந்தையின் கற்றல் நடவடிக்கையில் கற்கும் திசையமைவு, தன்னை (தன் ஞானத்தை, திறமையை) சோதிக்கும் திறமை, சுய சாதனைகளை மதிப்பிடும் திறமை

---

* *இ. எம். சேச்செனவ்,* **தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட தத்துவஞான மற்றும் உளவியல் படைப்புகள்,** *மாஸ்கோ, 1947, பக்கங்கள் 441—442 (ருஷ்ய மொழியில்).*

ஆகியவை அடங்கியிருக்குமாறு கற்றல் நடவடிக்கையை ஒழுங்கமைக்க வேண்டும். கல்வி கற்கும் பொழுது புதியதை அறிவதென்பது குழந்தைக்கு முக்கியமானதாக, ஆர்வம் தரத் தக்கதாக இருக்க வேண்டும். பின்னால் வேறு பரந்த செயல்நோக்கங்கள் (எடுத்துக்காட்டாக, சமூக அம்சங்கள், சுய ஆளுமையை மேம்படுத்துவது போன்றவை) கற்றல் நடவடிக்கைக்கு ஊக்கமளிக்கத் தொடங்குகின்றன. குறிப்பிட்ட வயதுப் பிரிவு மற்றும் உளவியல் வகையைச் சேர்ந்த குழந்தைகளுக்கான திசையமைவையும் செயல்நோக்கத்தையும் கணக்கில் கொண்டால்தான் கற்பித்தல் வெற்றிகரமானதாயிருக்கும் என்று பிரபல ஆசிரியர்களின் அனுபவம் காட்டுகிறது.

உளவியல் வடிவங்கள் தனிநபரின் நடவடிக்கையின் அடிப்படையில் உருவாகின்றன என்பது இவ்வடிவங்களின் பொது நியதியாகும். இந்நடவடிக்கை பெரியவர்களின் உதவியோடு, அவர்களுடைய வழிகாட்டுதலின் கீழ் நடைபெறுகிறது என்பது முக்கியம். புதியது வெளியிலிருந்து குழந்தைக்கு வருகிறது, வெளி நடவடிக்கையின் வடிவில் இது ஒழுங்கமைக்கப்படுகிறது. வெளி நடவடிக்கை படிப்படியாக உள், மன நடவடிக்கையாக மாற்றமடைகிறது.

மன வளர்ச்சியின் பல்வேறு அம்சங்களுக்குத் தேவையான கல்விச் சூழ்நிலைகள்.

கற்பித்தலில் குழந்தைகளுடைய வளர்ச்சியின் பொது நியதிகளைத் தவிர குழந்தைகளுடைய மன வளர்ச்சியின் பல்வேறு அம்சங்களுக்கென்று விசேஷமாயுள்ள திட்டவட்டமான கல்விச் சூழ்நிலைகளையும் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டியது முக்கியமென்று மெய்ப்பிக்கப்பட்டுள்ளது. கற்கும் பொழுது குழந்தைகள் வெவ்வேறு பாடங்களில் அறிவையும் நடவடிக்கை முறைகளையும் கிரகிக்கின்றனர். மனித குலமோ, மொத்தமாக விஞ்ஞானமோ கடந்து வந்த பாதை முழுவதையும் குழந்தைகள் கற்கும் பொழுது கடப்பதில்லை. அறிவையும் நடவடிக்கை முறைகளையும் அவர்கள் புதிதாகக் கண்டுபிடிப்பதில்லை, மாறாக வெளியிலிருந்து தயாராகக் கிட்டுவதைக் கிரகிக்கின்றனர்.

ஒரு புதிய விஷயத்தைக் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தரும் பொழுது, அதை குழந்தைகளுக்கென்று தனியே பிரித்து, மாடெலிங் மூலம் சொல்லித் தருவதுதான் சாலச் சிறந்ததாயிருக்கும் என்று பல உளவியல், கல்வி ஆராய்ச்சி முடிவுகள் காட்டுகின்றன. இவ்வாறாக, இப்புதிய விஷயம் பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட, சூக்கும வடிவத்தில் கிரகிக்கப் பட்டு, பின் திட்டவட்டமான சூழ்நிலைகளில் பயன்படுத்தப் படுகிறது. குறிப்பாக, திட்டவட்டமாக ''கண்ணில் படாத'', அதாவது தத்துவார்த்த, விஞ்ஞான அறிவைக் கிரகிக்க இவ்வழி மிக முக்கியமாகும்.

மாணவர்களின் திட்டவட்டமான நடவடிக்கையில் செயல் வகைகள், அறிவை வெற்றிகரமாகப் பயன்படுத்த உதவும் உளவியல் முறைகள் வேறுப்பட்ட கல்விச் சூழ்நிலைகளில் தோன்றி வளருகின்றன. இச்செயல்வகைகள் திட்டவட்ட மான பொருளுடன் நடவடிக்கைகள் நடக்கும் பொழுது படிப்படியாக, விசேஷ பயிற்சிகள் மூலம் உருவாகின்றன.

ஆளுமையின் பொதுத் தன்மைகள், உதாரணமாக செயல் முனைப்பு, ஒழுங்கமைப்புத் திறன், தனக்குத் தோன்றிய படிச் செயல்படும் தன்மை போன்றவை உருவாகி வளர்ச்சி யடையவும் விசேஷ சூழ்நிலைகள் தேவை. தம் நடவடிக் கையை ஒழுங்கமைத்துக் கொள்ளும் வழிகளை குழந்தை கள் கற்க வேண்டும். இதில் குறிப்பிட்ட கட்டங்களை (திட்ட மிடுதல், தயாரிப்பு, நிறைவேற்றம், கண்காணிப்பு, மதிப் பீடு) பிரித்துப் பார்க்க அவர்கள் கற்கின்றனர். ஆரம்பத்தில், குறிப்பாக பள்ளி செல்லும் வயது வரும் தருணத்திலும் ஆரம்பப் பள்ளி வயதிலும் இக்கட்டங்களில் ஒவ்வொன்றின் நிறைவேற்றத்தையும் பதிவு செய்வது பயன் மிக்கது. பல சமயங்களில் குழந்தைகள் திட்டமிடல், கண்காணிப்பு, மதிப் பீடு ஆகிய கட்டங்களை விட்டு விடுகின்றனர். எனவே இவற் றின் நிறைவேற்றத்தை இடையறாது வெளியிலிருந்து ஊக்குவிக்க வேண்டும்; முதலில் இதை ஆசிரியர் நேரடியாகக் கட்டளையிடுவது, கண்காணிப்பதன் மூலம் செய்ய வேண் டும், பின்னால் வெளிக் குறியடையாளங்கள் மூலம் இதைச் செய்யலாம். நடவடிக்கையில் ஈடுபடும் குழந்தைகள் அதன் திட்ட நகலின் அடிப்படையில் செயல்படக் கூடும், படிப் படியாகத்தான் அவர்கள் தம் நடவடிக்கையின் ஒழுங்க மைப்பில் உள் வழிகளுக்கு மாறுவர்.

செயல்முனைப்பு உருவாவதென்பது ஒரு சிக்கலான நிகழ்ச்சிப் போக்காகும், இது குழந்தையுடைய ஆளுமையின் பல்வேறு அம்சங்களுடன் தொடர்புடையது. ஒருபுறம், குழந்தைகள் தம் தனிப்பட்ட நடவடிக்கைகளை குறிக்கோளுடன், எதிர்கால இறுதிப் பொருளுடன் ஒப்பிடச் சொல்லித் தர வேண்டும், குறிக்கோள்களும் கடமைகளும் மாறும் பொழுது அவற்றிற்கேற்றபடி நடவடிக்கைகளையும் மாற்றியமைக்க அவர்களைப் பயிற்றுவிக்க வேண்டும். மறு புறம், குறிப்பிட்ட முடிவை அடையும்படி, செயலை உரிய வகையில் இறுதி வரை செய்யும்படி குழந்தைகளிடம் கூறினால் மட்டும் போதாது, கிடைத்த முடிவைக் குழந்தைகளுக்காகத் தனியே சுட்டிக் காட்ட வேண்டும், திட்டமிடப்பட்ட குறிக்கோள், கடமைகளின் நோக்கில் அதைப் பகுப்பாய்வு செய்ய வேண்டும், சிறப்பான முடிவை எட்டிய குழந்தைகளைப் பாராட்ட வேண்டும். இம்மதிப்பீடு குறிப்பிட்ட நடவடிக்கையில் அடையப்பட்ட சாதனைகளைப் பகுப்பாய்வு செய்வதுடன் தொடர்புடையதாயிருக்க வேண்டும், இது குழந்தையின் கண்களில் ஏதோ சம்பிரதாயச் செயலாகத் தெரியக் கூடாது.

இவ்வாறாக, குழந்தையின் வளர்ச்சியை ஏதோ ஒரு தனி அம்சத்தின் மாற்றமாகச் சித்தரிக்கக் கூடாது, இது ஒரு சிக்கலான, பன்முக நிகழ்ச்சிப் போக்காகும். ஆகவே மன வளர்ச்சியின் பல்வேறு அம்சங்களை நிர்ணயிக்கும் கல்விச் சூழ்நிலைகளும் கணிசமான அளவு ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபட்டவை.

4. பருவ வளர்ச்சியின் கட்டங்கள்

வயதின் பொதுத் தன்மைகள்.

வயது அல்லது வயது ரீதியான வளர்ச்சிக் கட்டம் என்றால் என்ன? இக்கேள்விக்கான பதில் மனிதனின் மன வளர்ச்சியின் தன்மையைப் புரிந்து கொள்ளும் பொதுவான அணுகுமுறையைப் பொறுத்தது. வயதுக் கட்டங்கள் மாற்றமற்றவை, ஒரே மாதிரியானவை என்கிறது ஒரு கருத்து. இக்கண்ணோட்டம் மன வளர்ச்சியை வெறுமனே இயற்கையான

உயிரியல் நிகழ்ச்சிப் போக்காகப் புரிந்து கொள்வதுடன் தொடர்புடையது. இதற்கு நேரெதிரான இன்னொரு கண்ணோட்டம் வயது என்ற கருத்தையே நிராகரிக்கிறது. இங்கே வளர்ச்சி என்பது அறிவு மற்றும் பழக்க வழக்கங்களின் சாதாரணத் திரட்டாகப் புரிந்து கொள்ளப்படுகிறது.

சோவியத் உளவியல் **வயது ரீதியான கட்டங்களின் வரலாற்றுத் தன்மை** பற்றி எல். எஸ். விகோத்ஸ்கியும் பி. பி. பிளோன்ஸ்கியும் முன்வைத்த கருத்துநிலைகளை ஆதாரமாகக் கொள்கிறது. வரலாற்று வளர்ச்சிப் போக்கில் குழந்தை வளரும் பொது சமூகச் சூழல் மாறுகிறது, கற்பித்தலின் சாரமும் முறைகளும் மாறுகின்றன. இவையெல்லாம் வயதுக் கட்டங்களின் மாற்றத்தின் மீது தாக்கம் செலுத்துகின்றன.

ஒவ்வொரு வயதும் மன வளர்ச்சியில் ஒரு விசேஷக் கட்டமாகும்; இதில் பல்வேறு மாற்றங்கள் அடங்கும். இந்த மாற்றங்கள் எல்லாம் ஒன்று சேர்ந்து குழந்தையுடைய வளர்ச்சியின் குறிப்பிட்ட கட்டத்தில் ஆளுமையுடைய கட்டமைப்பின் விசேஷத் தன்மையை ஏற்படுத்துகின்றன. எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி வயது என்பதை ஒரு திட்டவட்டமான சகாப்தமாக, சுழற்சியாக அல்லது ஒப்பீட்டளவில் மூடிய வளர்ச்சிக் கட்டமாகப் பார்த்தார். இக்கட்டத்தின் முக்கியத்துவம் பொது வளர்ச்சி சுழற்சியில் இது வகிக்கும் இடத்தால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. இதில் பொது வளர்ச்சி விதிகள் ஒவ்வொரு முறையும் பண்பு ரீதியாக ஒவ்வொரு விதத்தில் வெளிப்படுகின்றன. ஒரு வயதுக் கட்டத்திலிருந்து இன்னொரு வயதுக் கட்டத்திற்கு மாறும் பொழுது முந்தைய கட்டத்தில் நிலவாத அம்சங்கள் தோன்றுகின்றன, வளர்ச்சியின் பொதுப் போக்கே தன்னைத் தானே மாற்றியமைத்துக் கொள்கிறது.

வயதின் சிறப்பியல்புகள் பல்வேறு காரணிகளின் ஒட்டுமொத்தத்தால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. குழந்தையின் குறிப்பிட்ட வாழ்க்கை கட்டத்தில் அவன் முன் வைக்கப்படும் கோரிக்கைகள், சுற்றியுள்ளவர்களுடன் குழந்தைக்கு உள்ள உறவுகளின் சாரம், குழந்தை கிரகிக்கும் அறிவு மற்றும் நடவடிக்கையின் வகை, கிரகிக்கும் முறைகள் ஆகியவை இவற்றிலடங்கும். வயதின் விசேஷத் தன்மையை நிர்ணயிக்கும் காரணிகளில் குழந்தையுடைய உடல் வளர்ச்சியின் பல்வேறு அம்சங்களும் (உதாரணமாக, சிறு வயதில் ஏற்படும்

குறிப்பிட்ட வடிவ அமைப்பியல் முதிர்ச்சி, வளர் இளம் பருவத்தில் உடலில் ஏற்படும் சில மாற்றங்கள் போன்றவை) அடங்கும்.

வயதின் சிறப்பியல்புகளை நிர்ணயிக்கும் வெளிச் சூழ் நிலைகள் குழந்தையின் மீது நேரடியாகத் தாக்கம் செலுத்து வதில்லை. பாரபட்சமின்றி பார்த்தால், புறச் சூழலின் ஒரே மாதிரியான அம்சங்கள் ஒவ்வொரு குழந்தையின் மீதும் ஒவ் வொரு விதத்தில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன; இந்த அம்சங் கள், ஏற்கெனவே உருவான எந்த உளவியல் தன்மைகளின் ஊடாகப் பிரதிபலிக்கின்றன என்பதைப் பொறுத்தது இத் தாக்கம். இந்த வெளி மற்றும் உள் காரணிகளின் ஒட்டுமொத் தம்தான் வயதின் விசேஷத் தன்மையை நிர்ணயிக்கிறது; மேற்கூறிய காரணிகளுக்கு இடையிலான உறவுகளில் ஏற் படும் மாற்றம் அடுத்த வயதுக் கட்டங்களுக்கு மாறிச் செல் வதற்கான அவசியத்தையும் இம்மாற்றத்தின் சிறப்பியல்பு களையும் ஏற்படுத்துகிறது.

இவ்வாறாக, குழந்தையுடைய வளர்ச்சியின் குறிப்பிட்ட கட்டத்தில் உள்ள வாழ்க்கைச் சூழ்நிலைகள், அவன் முன் வைக்கப்படும் கோரிக்கைகளின் சிறப்பியல்புகள், சுற்றியுள்ள வர்களுடன் குழந்தைக்கு உள்ள உறவுகளின் சிறப்பியல்பு கள், குழந்தையுடைய ஆளுமையின் உளவியல் கட்டமைப் பின் வளர்ச்சி மட்டம், குழந்தையுடைய அறிவு மற்றும் சிந்தனையின் வளர்ச்சி மட்டம், குறிப்பிட்ட உடற்கூறு சிறப்பியல்புகளின் ஒட்டுமொத்தம் ஆகியவைதான் வயதின் முக்கிய அம்சங்களாகும்.

வயது ரீதியான வளர்ச்சிக் கட்டங்களின் மாற்றத்தை நிர்ணயிக்கும் முக்கியச் செயல்முறை.

சுற்றியுள்ளவர்களுடனான உறவின் வளர்ச்சி மட்டத் திற்கும் அறிவு, திறமைகளின் வளர்ச்சி மட்டத்திற்கும் இடையிலான தொடர்புதான் வயது ரீதியான வளர்ச்சிக் கட்டத்தை நிர்ணயிக்கிறது. வளர்ச்சியின் இந்த இரண்டு வெவ்வேறு பிரிவுகளுக்கும் இடையிலான உறவில் ஏற்படும் மாற்றம்தான் அடுத்த வயதுக் கட்டங்களுக்கு மாறிச் செல் லும் மாற்றத்தின் உள் அடிப்படையாகும் (''உந்து சக்தி

யாகும்''). உதாரணமாக, சின்னஞ் சிறு வயதில் பெரியவர்களுடன் உள்ள உறவின் மூலம்தான் வெளி எதார்த்தத்துடன் குழந்தை தொடர்பு கொள்கிறான். இந்த உறவு முறையின் அடிப்படையில்தான் குழந்தை குறிப்பிட்ட பழக்க வழக்கங்களைக் கற்கிறான், அடிப்படைக் கருத்தமைப்புகள் தோன்றுகின்றன, பெரியவர்களுடன் கலந்து பழகும் முறைகள் செழுமையடைகின்றன, பேச்சு வளர்கிறது, இன்ன பிற. இவையெல்லாம் குழந்தையின் சுயநடவடிக்கைகளின் வாய்ப்புகள் விரிவடைவதற்கான அடிப்படையை ஏற்படுத்துகின்றன, எனவே சுற்றியுள்ளவர்களுடனான உறவு முறைகளும் மாறுகின்றன. இதனால் மன வளர்ச்சிப் போக்கு மேற்கொண்டு மாற்றமடைகிறது (உதாரணமாக, இப்போது குழந்தை தன்னுடைய சொந்த நடவடிக்கையாலும் எதார்த்தத்தை அறிகிறான்). இதே போன்ற நிலை (முற்றிலும் வேறொரு மட்டத்தில்) வளர் இளம் பருவத்தில் தோன்றுகிறது; முந்தைய வளர்ச்சிக் கட்டத்தில் அடையப்பட்டவைகளும் குழந்தையின் வாழ்க்கைச் சூழலில் ஏற்பட்டுள்ள மாற்றங்களும் சேர்ந்து சுற்றியுள்ளவர்களுடன் சிறுவனுக்கு உள்ள பரஸ்பர உறவு முறைகளையும் அவற்றின் சாரத்தையும் மாற்றுமாறும் பெரியவர்களுக்கு அவனுடன் உள்ள உறவின் வடிவங்களை மாற்றுமாறும் கட்டாயப்படுத்துகின்றன. மாறிய உறவுகள் கணக்கில் எடுத்துக் கொள்ளப் படாவிடில், சுற்றியுள்ளவர்களுடனான உறவின் விஷயத்தில் முந்தைய கட்டத்தில் உருவாகிய உறவு முறைகளுக்கும் நடப்புக் கட்டத்தில் குழந்தையிடம் தோன்றிய புதிய வாய்ப்புகளுக்கும் இடையிலான பொருத்தம் குலைக்கப்பட்டால் வளர்ச்சியில் **நெருக்கடிக் கட்டங்கள்** என்றழைக்கப்படுபவை தோன்றுகின்றன.

குழந்தையுடைய நடவடிக்கையின் வாய்ப்புகள் அதிகரிப்பதும் குழந்தையின் தேவைகளில் ஏற்படும் மாற்றமும் சுற்றியுள்ளவர்களுடன் உள்ள உறவுகளின் முறை முழுவதையும் மாற்றும் அவசியத்தை ஏற்படுத்துகின்றன என்பதைக் கல்வி வளர்ப்புப் போக்கில் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும். புதிய உறவு முறை குழந்தையின் நடவடிக்கை மேற்கொண்டு வளர்வதற்கான அடிப்படையாகிறது.

ஒருபுறம், எதார்த்தத்தின் பாலான குழந்தையின் உறவுகளின் வளர்ச்சி மட்டத்திற்கும், இதன் அடிப்படையில்

உருவாக்கப்பட்ட செயல்நோக்கங்களுக்கும் மறு புறம், நடவடிக்கையின் சாரம் மற்றும் முறைகளுக்கும் இடையில் குறிப்பிட்ட பொருத்தமின்மை ஆரம்பக் கல்வியில் காணப் பட்டது. பல நேரங்களில் குழந்தைகள் நன்கு வளர்ச்சி யடைந்த அறிதல் செயல்நோக்கங்களுடன் (இவை எளிய வடிவில் இருக்கலாம்), உண்மையாகப் படிக்கும் நாட்டத் துடன் பள்ளிக்கு வந்தனர். பள்ளியில் பயன்படுத்தப்பட்ட கற்பித்தல் முறைகளும் அதன் முக்கிய சாரமும் குழந்தை களின் அறிதல் ஆர்வத்திற்கு ஏற்றவையாக இருக்கவில்லை. குழந்தையின் அக்கறையைக் கவராத, குழந்தைக்குப் புரி யாத ஏராளமான இயந்திரகதியான பயிற்சிகள் (இவற்றிற்கு குறைந்தபட்ச சிந்தனை நடவடிக்கை தேவைப்பட்டது) கற்பித்தலில் அடங்கியிருந்தன. இது குறிப்பிட்ட கட்டத்தில் குழந்தையிடம் உருவாகியிருந்த செயல்நோக்கங்களுடனும் வாய்ப்புகளுடனும் பொருந்தி வரவில்லை. இதன் விளை வாய், அறிதல் நடவடிக்கையின் பாலான, பல நேரங்களில் கல்வியின் பாலான ஆர்வமும் தூண்டுதலுணர்ச்சியும் குறை யலாயின, ஏன் சில நேரங்களில் அப்படியே அமுங்கிப் போயின. ஆரம்பக் கல்வியின் புதிய சாரம் இப்பொருத்த மின்மையைப் பெரும்பாலும் அகற்றுகிறது. ஏனெனில் எளிய, ஆனால் விஞ்ஞான அடிப்படையிலான அறிவைக் குழந்தை களுக்கு அளிப்பதை நோக்கமாகக் கொண்ட கல்வித் திட்டங் களுக்குப் புரிந்து கொள்வதும் சிந்தனையும் தேவைப்படு கின்றன. இதன் பயனாய் குழந்தைகள் அதிக மகிழ்ச்சியுட னும் ஆர்வத்துடனும் பயிலுகின்றனர், ஏனெனில் புதிய கல்வி முறைகள் ஆரம்பப் பள்ளி சிறுவர் சிறுமியரின் வயது ரீதியான சிறப்பு அம்சங்களுக்கு பெரிதும் ஏற்றவையாக உள்ளன.

குழந்தையின் வாழ்க்கைச் சூழ்நிலை, வளர்ப்பு மற்றும் கல்வியில் ஏற்படும் மாற்றம்தான் வயதின் சிறப்பு அம்சத்தை நிர்ணயிக்கும் முக்கியக் காரணியாகும்.

நர்சரி பள்ளிகளில் நடத்தப்படும் பயிற்சிகள், பள்ளி வாழ்க்கைக்குக் குழந்தைகளைத் தயார்படுத்தும் பூர் வாங்கப் பணி ஆகியவை பள்ளி செல்வதற்கு முந்தைய வயது கட்டங்களின் எல்லைகளையும் சாரத்தையும் கணிசமாக மாற்றியுள்ளன. கற்பித்தலை ஒரு குறிப்பிட்ட விதத்தில் ஒழுங்கமைத்தால், கற்பித்தல் முறைகளையும் சாரத்தை

யும் மாற்றியமைத்தால் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் வயது ரீதியான சிறப்பியல்புகளும் கணிசமாக மாறுகின்றன என்று கல்வி, உளவியல் பரிசோதனைகளின் அனுபவமும் நவீன பாடத் திட்டங்களின்படி கற்பிக்கும் முறைகளின் பயன்களும் காட்டுகின்றன. உதாரணமாக, சிந்தனை நடவடிக்கையின் ஆரம்பத் தத்துவார்த்த வடிவங்கள் அவர்களிடம் உருவாகின்றன, கல்வி நடவடிக்கை உயர் மட்டத்தை அடைகிறது. எனவே பருவ மற்றும் கல்வி உளவியலில் கல்விக் காரணிகளின் அடிப்படையிலான காலகட்ட வரையறுப்பு பயன்படுத்தப்படுகிறது.

வயதின் பொதுத் தன்மைகள் சராசரியானவை என்பதை இங்கே குறிப்பிட வேண்டும். கற்பித்தலில் குழந்தைகளின் வயது ரீதியான சிறப்பியல்புகளோடு கூட அவர்களின் தனிப்பட்ட குணநலன்களின் சிறப்பியல்புகளையும்—ஒரே வயதுக் குழந்தைகளின் மத்தியில் கூட இவை பெரிதும் மாறுபடலாம்—கணக்கில் எடுத்துக் கொள்ள வேண்டும்.

அத்தியாயம் மூன்று

சின்னஞ் சிறு வயதிலும் பள்ளி செல்வதற்கு முந்தைய வயதிலும் குழந்தைகளின் உளவியல் சிறப்பு அம்சங்கள்

1. கைக்குழந்தைகளின் மன வளர்ச்சியின் முன்நிபந்தனைகளும் சிறப்பியல்புகளும்

பிறந்த குழந்தை *(பிறந்தது முதல் 1—2 மாதங்கள் வரை).*

குழந்தை பிறக்கும் பொழுது பெரிதும் உதவியற்றவனாகப் பிறக்கிறான். இந்த விஷயத்தில் மிகப் பெரும்பாலான விலங்குகளின் நிலை பிறந்த குழந்தையின் நிலையை விட மேலானது. வெளிச் சூழலுக்கு தன்னைப் பழக்கப் படுத்திக் கொள்ளும் திறமையும் ஆக்கநிலையுறா மறிவினைச் செயல்களும் குழந்தையிடம் ஒப்பீட்டளவில் குறைவாகவேயிருக்கும். பால் குடிக்கும் மறிவினை, சுயப்பாதுகாப்பு மற்றும் சுயத்திசையமைவு மறிவினைகள், ஒரு சில விசேஷ இயக்க மறிவினைகள்—பற்றிப் பிடிக்கும் மறிவினை, ஆதார மறிவினை, எடையை ஒரு காலிலிருந்து மறு காலுக்கு மாற்றும் மறிவினை—போன்ற பல்வேறு உடற்கூறு செயற்பாடுகள் நடைபெறுவதை ஒழுங்குபடுத்தும் மறிவினைகள் மேற் கூறியவற்றிலடங்கும். இப்பணிகள் முதுகந்தண்டு வடத்தாலும் சப்கார்டிக்கல் நரம்பு மையங்களாலும் வழிநடத்தப் படுகின்றன; இவை குழந்தையின் புலன் உறுப்புகளைப் போன்றே குழந்தை பிறக்கும் தருவாயில் ஓரளவு முதிர்ச்சியடைகின்றன. வெளித் தாக்கங்களில் பெரும்பாலானவற்றிற்கு பிறந்த குழந்தை தன் கை, கால்களை வேறுபாடின்றி ஒரே மாதிரியாக அசைத்து பதிலளிக்கிறான். மூளை மேலுள்ள சாம்பல் நிறப் பொருள் இன்னமும் முழுமையாக உருவாகவில்லை: நரம்பு செல்களுக்கு கிட்டத்தட்ட கிளைகளே தோன்றவில்லை, பாதுகாப்பான மிர்லின் சவ்வால் மூடிப் பாதுகாக்கப்படவில்லை. இது புறத் தூண்டுதலைப் பெரிதும்

சிதறடித்து, ஆக்கநிலையுறு மறிவினைகள் தோன்றுவதைச் சிக்கலாக்குகிறது. கணிசமான அளவு கூடப்பிறந்த பழக்கங்கள் இல்லாதது குழந்தையின் பலவீனமல்ல, மாறாக குழந்தையின் பலமாகும்—புதிய அனுபவத்தைக் கிரகிக்கவும் புதிய நடத்தை வடிவங்களைக் கற்கவும் அவனுக்குக் கிட்டத்தட்ட எல்லையற்ற வாய்ப்புகள் உள்ளன.

பிறந்த குழந்தையின் மூளை சாதாரணமாக வளர்ச்சியடைய பகுப்பாய்வு உறுப்புகள் சுறுசுறுப்பாக இயங்குவது ஒரு அவசியமான நிபந்தனையாகும். குழந்தையின் மீது வெளித் தாக்கம் போதுமான அளவு இல்லாவிடில் குழந்தையின் வளர்ச்சி பெரிதும் தாமதப்படுத்தப்படுகிறது. பிறந்த குழந்தையின் வளர்ச்சியில் குறிப்பிடத்தக்க அம்சம் என்னவெனில் அதன் அங்க அசைவுகளை விட விரைவாக பகுப்பாய்வு உறுப்புகளின் பணி உருவாவதாகும், அதுவும் குறிப்பாக பார்வையுணர்வும் செவியுணர்வும் விரைவாக வளர்ச்சியடைகின்றன. இதன் அடிப்படையில் திசையமைவு மறிவினை வளருகிறது, வெவ்வேறான ஆக்கநிலையுறு மறிவினைத் தொடர்புகள் உருவாகத் தொடங்குகின்றன. பிறந்து பத்து நாட்களிலேயே பெரும்பாலான குழந்தைகளிடம் பால் குடிக்கும் நிலையைப் பொறுத்தமட்டில் ஆக்கநிலையுறு மறிவினை தோன்றுகிறது. முதலிரண்டு மாதங்களில் எல்லாப் பகுப்பாய்வு உறுப்புகளுக்கும் ஆக்கநிலையுறு மறிவினைகள் தோன்றக் கூடும்.

திசையமைவு மறிவினையின் வளர்ச்சியானது பார்வையுணர்வும் செவியுணர்வும் ஒருமுகப்படலில் வெளிப்படுகிறது; இங்கே திடீர் உணர்ச்சிகளும் கட்டுப்பாடற்ற, குழப்பமான அங்க அசைவுகளும் மட்டுப்படுத்தப்படுகின்றன. பிறந்த ஒரு சில நாட்களில் தூக்கத்திற்கும் விழித்திருக்கும் நிலைக்கும் இடையில் இன்னமும் அதிக வேறுபாடு இல்லையெனில், 2—3 மாத முடிவில் இந்த இரண்டிற்கும் இடையில் வேறுபாடு தோன்றுகிறது, விழித்திருக்கும் பொழுது குழந்தை மேன்மேலும் சுறுசுறுப்பானவனாகிறான். இந்த மனச் சுறுசுறுப்பு திடீர் இயக்க நடவடிக்கை ஒடுக்கப்படுவதில் பிரதிபலிக்கிறது.

2—3 மாத முடிவில் குழந்தை பெரியவர்களைக் கண்டதும் புது விதங்களில் எதிர்ச்செயல் புரிகிறான். புறச் சூழலுடன் தொடர்பு கொள்ளவும் தன் தேவைகளைப் பூர்த்தி

செய்து கொள்ளவும் பெரியவரின் உதவி தனக்கு அவசியம் என்பது குழந்தைக்குப் புரியத் துவங்குகிறது. பெரியவர் தன் முன் வந்ததும் ஒரு வித விசேஷ உணர்ச்சிகர-இயக்க எதிர்ச் செயல் படிப்படியாக குழந்தையிடம் தோன்றுகிறது; இதை ''உயிரியக்க எழுச்சிச் செயற்பாடு'' என்கின்றனர். குழந்தை தன் கை, கால்களை வெகு வேகமாக அசைக்கிறான். தன்னை நோக்கிக் குனிபவரின் மீது பார்வையை ஒருமுகப்படுத்தி அவரைப் பார்த்து குழந்தை சிரிக்கிறான். ''உயிரியக்க எழுச்சிச் செயற்பாடு'' தோன்றியதை சாதாரணமாக பிறந்த குழந்தை பருவத்தின் முடிவாயும் கைக்குழந்தைப் பருவத்தின் ஆரம்பமாயும் கருதுகின்றனர்.

கைக்குழந்தையும் பெரியவர்களும் *(கைக்குழந்தை — 1—2 மாதம் முதல் 1 வயது வரை).*

ஒரு சில பூர்ஷ்வா ஆராய்ச்சியாளர்களின் கருத்துப்படி, குழந்தை பிறந்ததும் ஒரு சில மாதங்களுக்கு அக்குழந்தை தன் மூடிய உலகில் வாழுகிறான். எனவே குழந்தை பிறந்ததும் அழுவதற்குக் காரணம் தனக்கு அன்னியமான, பகைமையான எதார்த்தம் தன் முன் நிற்பதைக் கண்டு குழம்பிப் போயிருப்பதாகும் என்கின்றனர் அவர்கள். தாயின் உடலிலிருந்து பிரிந்ததும் ஏற்பட்ட கடுந்துயரத்தினால்தான் பிறந்த குழந்தை அழுவதாக ஆஸ்திரிய உளவியலர் ஸிக்மன்ட் பிராய்ட் (1856—1939) விளக்கம் கூறினார். பிராய்டின் கருத்துப்படி, அத்தருணம் முதல் குழந்தையின் உள்ளுணர்வு ரீதியான தேவைகளுக்கும் சமுதாய வாழ்க்கையின் கோரிக்கைகளுக்கும் இடையில் நிரந்தர மோதல் தோன்றுகிறது. இம்மோதல்கள் உளவியல் வாழ்க்கையை எப்படி முடிவற்ற துன்பமாக மாற்றுகின்றன என்பதைப் பற்றிய சோகமயமான சித்திரத்தை பிராய்ட் தருகிறார்.

பிராய்டின் இக்கருத்து பியாஜேயின் ஆரம்ப காலப் படைப்புகள் மீது தாக்கம் செலுத்தியது. குழந்தை பிறந்தது முதல் 2 வயது வரை முற்றிலுமாக எதார்த்தத்திலிருந்து பிரிக்கப்பட்டு வாழுவதாக பியாஜே கூறினார். எதார்த்த உலகில் அல்லாது, சொந்த மனக்காட்சிகளில், பகற் கனவுகளில் சுய தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்யத் தனக்குள்ள

கூடப்பிறந்த திறமையால் குழந்தையின் உள் உலகம் மட்டுப்படுத்தப்பட்டுள்ளது என்றார் அவர்.

பிராய்ட் மற்றும் பியாஜேயின் இக்கருத்துகள் கடும் விமர்சனத்திற்காளாயின. குழந்தை பிறந்ததும் அழுவதற்குக் காரணம் ஏதோ ஒன்றைப் பற்றிய வருத்தம் என்ற உளவியல் உள்நோக்கம் கற்பிப்பது மாயையே தவிர வேறில்லை என்று பிரெஞ்சு முற்போக்கு ஆராய்ச்சியாளர் அ. வாலோன் (1879—1962) கருதினார். குழந்தையின் மனநிலை ஆரம்பத்தில் எதார்த்த உலகத்திலிருந்து பிரிக்கப்பட்டது என்று பியாஜே கூறியதை எல். எஸ். விகோத்ஸ்கியும் மற்ற சோவியத் உளவியலர்களும் ஒப்புக் கொள்ளவில்லை.

கைக்குழந்தையின் வாழ்க்கை முழுக்க முழுக்கப் பெரியவர்களைப் பொறுத்தது என்பது சோவியத் விஞ்ஞானிகளும் முற்போக்கு அயல்நாட்டு விஞ்ஞானிகளும் நடத்திய ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளிலிருந்து தெரிய வருகிறது. குழந்தையின் இயல்பான தேவைகளைப் பெரியவர்கள் பூர்த்தி செய்கின்றனர்: குழந்தைக்கு உணவளிக்கின்றனர், குழந்தையைக் குளிப்பாட்டுகின்றனர், குழந்தைக்கு ஆடையணிவிக்கின்றனர், குழந்தையின் உளவியல் தேவையையும் பெரியவர்கள் பூர்த்தி செய்கின்றனர்: குழந்தையைக் கையிலெடுத்தால் குழந்தை உற்சாகமடைகிறான். பெரியவர்களின் உதவியால் இடம் மாறும் குழந்தை அதிகமான பொருட்களைக் காணும் வாய்ப்பைப் பெறுகிறான், பொருட்கள் எப்படி ஒன்றுடன் ஒன்று சேருகின்றன என்று பார்க்கிறான், இது குழந்தையின் புலனுணர்வு அனுபவம் உருவாக உதவுகிறது. செவியுணர்வையும் தொடு உணர்வையும் பெரியவர்களிடமிருந்து குழந்தை பெறுகிறான்.

எதார்த்தத்தின் பாலான குழந்தையின் உறவு ஆரம்பம் முதலே சமூக உறவாகும் என்றார் எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி. இப்பொருளில் கைக்குழந்தையை அதிகபட்சம் சமூக உயிரினம் என்று கூறலாம் என்றார் அவர். எந்த ஒரு தருணத்திலும் தெரிந்தோ தெரியாமலோ வேறொரு நபர் இருக்குமாறு கைக்குழந்தையின் வாழ்க்கை முழுவதும் அமைந்துள்ளது.

பொருள் உலகுடன் குழந்தை கலந்து பழகும் பொழுது பெரியவர் ஒரு இடை நபராகத் திகழுகிறார். பெரியவர் அருகில் இருக்கும் பொழுது குழந்தை பொருளுடன் தீவிர

மாக விளையாடுகிறான், பெரியவர்கள் யாரும் அருகில் இல்லாத பொழுதோ அவனுடைய ஆர்வம் மறைகிறது. படிப் படியாக கூட்டு நடவடிக்கை பெரியவர்களுடன் குழந்தை கலந்து பழகுவதன் முக்கிய வடிவமாகிறது; குழந்தை யின் சுறுசுறுப்பு பெரியவர்களின் நடவடிக்கைகளால் ஊக்கு விக்கப்படுகிறது, கூட்டுச் செயல்களுக்கு வருமாறு குழந்தை பெரியவர்களை அழைக்கிறான். கைக்குழந்தை வயதுக் கட்டம் பூராவும் குழந்தையின் சமூக செயல்கள் வளரு கின்றன.

கலந்து பழகுவதன் வரம்புகளுக்குள் **பேச்சின் முதல் முன் நிபந்தனைகள்** தோன்றுகின்றன. இரண்டாவது மாதத்திலேயே முணுமுணுப்பின் முதல் அறிகுறிகள் தென்படுகின்றன, பின் னர் சொல்வதைத் திரும்பச் சொல்வதன் மூலம் தாய்மொழி யின் ஒலியங்கள் தோன்றுகின்றன. முதலாண்டின் இறுதியில் கைக்குழந்தை ஒரு சில வார்த்தைகளைப் புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகிறான். ஒரு பொருளின் பெயரைச் சொன்னதும் அதை நோக்கி குழந்தை தலையைத் திருப்புகிறான் அல்லது பெரியவர்கள் சொல்லும் செயலைச் செய்கிறான். அதே நேரத்தில், குழந்தை முதல் வார்த்தைகளை உச்ச ரிக்க ஆரம்பிக்கிறான். இவ்வாறாக, பெரியவர்களுடன் கலந்து பழகும் பொழுது, ஒருபுறம் குழந்தையின் தேவைகள் தோன்றி, இடையறாது வளர்ச்சியடைகின்றன (இதில் முக் கியமாக குறிப்பிடத் தக்கது கலந்து பழகும் தேவையாகும்), மறு புறம் இத்தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்யும் வாய்ப்பு களும் தோன்றுகின்றன.

முதலில் குழந்தை முதிர்ச்சியடைகிறான், அதன் பின் னர்தான் அவனை வளர்த்து, அவனுக்கு கல்வி புகட்டுகின்ற னர் என்று கருதுவது தவறாகும். சிறு வயதிலேயே நடக்க வும், பொருட்களைக் கையாளவும், பார்க்கவும், கேட்கவும், கவனிக்கவும், அறிந்து கொள்ளவும், நினைவில் வைத்துக் கொள்ளவும் குழந்தைக்குச் சொல்லித் தருவதால்தான் நடத்தையின் எல்லா வகைகளையும் மனிதனுக்கு உரித்தான எல்லா உளவியல் தன்மைகள், திறமைகளையும் குழந்தை கற்கிறான். கைக்குழந்தைக்குச் சொல்லித் தருவதென்பது பெரும்பாலும் திட்டமற்று, தன்னிச்சையாக நடைபெறு கிறது என்பதை இங்கு குறிப்பிட வேண்டும்.

தற்செயலாக ஒரு குழந்தை மனிதச் சூழலிலிருந்து விடு பட்டு வளர்ந்தால் அவன் தன் வளர்ச்சியில் மானுடத்

திறமைகளைப் பெறுவதில்லை. சமூகச் சூழல் மற்றும் சமூகக் கல்வியின் தாக்கத்தால்தான் குழந்தையிலிருந்து மனிதனைப் போல் உணரவும் சிந்திக்கவும் வல்ல ஒரு தனிநபர் உருவாகிறான். இங்கே பெரியவர்கள் குழந்தைக்கும் மொத்தமாக மானுட சமுதாயத்திற்கும் நடுவில் உள்ள இடை நபர்களாகத் திகழுகின்றனர். மனிதர்களின் மத்தியில் வாழ்ந்து, இடையறாது அவர்களிடமிருந்து புதுப் புது விஷயங்களைக் கிரகிக்கும் குழந்தை அறிதலின் பால் மேன்மேலும் அதிகமாக நாட்டம் கொள்கிறான். கைக்குழந்தையின் திசையமைவு மறிவினைகள் புதியவற்றை அறியும் ஆர்வமாக வளருகிறது. தன்னைச் சுற்றியுள்ள அனைத்தின் மீதும் குழந்தை ஆர்வம் செலுத்துகிறான். இந்த மாதிரியான ஆர்வத்தை ருஷ்ய விஞ்ஞானி இ. பி. பாவ்லவ் (1849—1936) ''தன்னலமற்றது'' என்றார், ஏனெனில் இது குழந்தையின் இயற்கைத் தேவைகளை நேரடியாகப் பூர்த்தி செய்வதுடன் தொடர்புடையதல்ல.

கைக்குழந்தையின் மன வளர்ச்சி.

முதலாண்டில் அங்க அசைவுகளை வளர்ப்பதிலும் உளவியல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகள், பண்புகளின் உருவாக்கத்திலும் குழந்தை பெரும் வெற்றிகளை ஈட்டுகிறான். தலையை உயர்த்தவும், உட்காரவும், தவழவும், நிமிர்ந்து நிற்கவும், ஓரிரு அடிகள் எடுத்து வைக்கவும் அவன் கற்கிறான். 3—4வது மாதங்களில் பற்றிப் பிடிக்கும் அசைவுகள் வளர்ச்சியடைகின்றன. தனக்கு ஆர்வமான, பிரகாசமான பொருளை நோக்கி குழந்தை கவரப்படுகிறான், அதை நோக்கிக் கையை நீட்டி, அதைப் பிடிக்க அவன் முயலுகிறான். முதலில் இந்த அங்க அசைவுகள் போதுமான அளவு சீரிசைவானவையாக இல்லை, குழந்தை அடிக்கடி தவறிழைக்கிறான், குறி தவறுகிறது. ஆனால் படிப்படியாக ஒத்திசைவு ஏற்படுகிறது, பொருளின் அளவு, வடிவம், இருக்கும் இடம் ஆகியவற்றை ஒன்றாக இணைக்க முடிகிறது. இத்தகைய அசைவுகளுக்கு மிகப் பெரும் முக்கியத்துவம் உண்டு. இதன் பயனாய் குழந்தை ஒரு சில அவசியமான இயக்கப் பழக்கங்களைக் கற்கிறான். இது தவிர, பொருட்களின் தன்மைகளுக்கு நடைமுறையில் பழகிக் கொள்வதால் இவற்றை குழந்தை பார்வையில் வேறுபடுத்திப் பார்க்கத் துவங்குகிறான்.

பற்றிப் பிடிக்கும் திறமை வளருவதோடு கூட குலுக்குதல், தட்டுதல், வீசியெறிதல் போன்றவையும் தோன்றி, வளர்ச்சியடைகின்றன. இச்செயல்களைச் செய்யும் பொழுது குழந்தை பொருட்களின் ஏராளமான பண்புகளுடன் அறிமுகமாகிறான். அவ்வப்போது மாறி மாறி வரக்கூடிய மனப் பதிவுகளைத் தவிர தன்னைச் சாராது நிலவும் நிரந்தரப் பொருட்களின் உலகம் குழந்தையின் முன் தோன்றுகிறது. புலனுணர்வு பொருள் பொதிந்ததாக, நிரந்தரமானதாக மாறுகிறது.

கைக்குழந்தையின் வளர்ச்சிப் போக்கில் குழந்தையின் மன நடவடிக்கையின் தன்மை மாறுகிறது. திட்டமிட்டுச் செயல்படும் போக்கு தோன்றுகிறது. தற்செயலான அங்க அசைவுகளைத் திரும்பச் செய்வதற்கான எல்லா வாய்ப்புகளும் குழந்தையிடம் உருவாகின்றன. இச்செயல்களை எதிர்பார்த்து இவற்றை குழந்தை செய்வதில்லையென்றாலும், ஒரு செயலால் புறச் சூழலில் ஏற்படும் மாற்றங்களைக் காண்பதற்காக இச்செயலை **வேண்டுமென்றே** திரும்பத் திரும்பச் செய்யும் திறமையை குழந்தை பெறுகிறான்.

கைக்குழந்தைப் பருவத்தின் இறுதிக் கட்டத்தில் குழந்தைகள் பெரியவர்களின் பல செயல்களைத் திரும்பத் திரும்பச் செய்கின்றனர்.

திட்டமிட்டுச் செய்யப்படும் செயல்களும், பெரியவர்கள் செய்வதை அப்படியே திரும்பச் செய்வதும் வேகமான அறிவு வளர்ச்சியைக் காட்டுகின்றன. குழந்தைகள் திட்டமிட்டு பொருட்களைக் கையாளத் துவங்கியதும் (தட்டுதல், குலுக்குதல், சுற்றுதல்), பெரியவர்களின் எளிய செயல்களைத் திரும்பச் செய்வதில் சிறிது வெற்றி கிட்டியதும் குழந்தைகளின் நடவடிக்கைகளில் சிந்தனையின் சாதாரண வெளிப்பாடுகளைக் காணலாம். பொருட்களைக் கையாளும் பொழுது குழந்தையின் முன் ஒரு பிரச்சினை தோன்றுகிறது, அப்பொருளை வெவ்வேறு விதமாகக் கையாளுவதன் மூலம் பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காண அவன் முயலுகிறான். வேறு விதமாகச் சொன்னால், பொருட்களைக் கையாளும் பொழுது சாதாரண பிரச்சினைகள் தோன்றுகின்றன, தீர்க்கப்படுகின்றன. இவ்வாறாக, குழந்தை தன் செயல்களாலும் பிறர் செயல்களைத் திரும்பச் செய்வதன் மூலமும் சிந்திக்க கற்கிறான்.

2. ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தின் தன்மைகள்

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தின் மிக முக்கிய சாதனைகள் *(1 வயது முதல் 3 வயது வரை).*

மனித வளர்ச்சிப் போக்கில் மன வளர்ச்சி வெவ்வேறு கட்டங்களில் வெவ்வேறு வேகங்களில் நடைபெறுகிறது. முதல் மூன்றாண்டுகளில் குழந்தையின் மனதில் ஏற்படும் பண்புநிலை மாற்றங்கள் பெரிதும் கணிசமானவை. எனவே பல உளவியலர்கள், பிறந்தது முதல் முதிர்ச்சியான வயது வரையிலான மனித வளர்ச்சிப் பாதையில் நடுப்பகுதி 3 வயதுக் கட்டம் என்கின்றனர்.

3 வயதுக் குழந்தையால் தன் தேவைகளைச் சுயமாகப் பூர்த்தி செய்து கொள்ள முடியும், சுற்றியுள்ளவர்களுடன் பரஸ்பர உறவு கொள்ள முடியும். அவனால் பேச முடியும், சாதாரண நடத்தை வடிவங்களும் அவனுக்குத் தெரியும். 3 வயதுக் குழந்தை போதுமான அளவு சுறுசுறுப்பானவன், சுயமானவன், சுற்றியுள்ளவர்களால் அவனைப் புரிந்து கொள்ள முடியும்.

1 வயது முதல் 3 வயது வரையிலான குழந்தையின் மன வளர்ச்சி ஒரு சில காரணிகளைப் பொறுத்தது.

நிமிர்ந்து நேராக நடக்கக் கற்றுக் கொள்வதானது *குழந்தையின் மன வளர்ச்சி மீது கணிசமான தாக்கம் செலுத்துகிறது. கைக்குழந்தைப் பருவத்தின் இறுதியில் குழந்தை முதலடிகளை எடுத்து வைக்கத் துவங்குகிறான். செங்குத்தான நிலையில் ஓரிடத்திலிருந்து இன்னொரு இடத்திற்குச் செல்வது அவனுக்குக் கடினமானதாக இருக்கிறது. பெரும் சிரமத்துடன் தான் அவன் தன் பிஞ்சுக் கால்களை எடுத்து வைக்கிறான். இடம் விட்டு இடம் செல்லும் திறமை இன்னமும் உருவாகவில்லை, எனவே குழந்தை இடையறாது சமன் நிலையை இழக்கிறான். விழுந்து விடுவோமோ என்ற அச்சத்திலிருந்து விடுபட்டு, அந்த முதலடிகளை எடுத்து வைக்க மீண்டும் மீண்டும் முயலுமாறு அவனை எது தூண்டுகிறது? நடக்கும் பொழுது கை, கால், முதுகு, உடல் முழுவதும் உள்ள தசைகளில் தோன்றும் தசையழுத்தம் ஒரு முக்கிய*

ஊக்குவிப்புக் காரணியாகும். சொந்த உடலை அடக்கியாளும் உணர்வு குழந்தைக்கு ஒரு சுய பரிசாக அமைகிறது எனலாம். விருப்பப்பட்ட காரியத்தைச் சாதிக்கும் வாய்ப்பும் பெரியவர்களின் பங்கேற்பும் ஆமோதிப்பும் நடக்க வேண்டும் என்ற குழந்தையின் விருப்பத்திற்கு ஆதரவாயுள்ளன. தட்டுத் தடுமாறியபடி குழந்தை எடுத்து வைக்கும் முதலடிகளுக்குப் பின் விரைவிலேயே சீரிசைவான, நிமிர்ந்த நேர் நடைக்கான திறமை உருவாகத் துவங்குகிறது. 2வது வயதில் குழந்தை நடக்கும் பொழுது தடைகளைப் பேரார்வத்துடன் தேடுகிறான். இடர்ப்பாடுகளும் அவற்றிலிருந்து மீள்வதும் குழந்தைக்கு நல்லுணர்வுகளை ஏற்படுத்துகின்றன.

இடம் விட்டு இடம் செல்லும் திறமை ஒரு உடல் வளர்ச்சியாக இருக்கும் அதே தருணத்தில் உளவியல் பின்விளைவுகளுக்கு இட்டுச் செல்கிறது. இடம் விட்டு இடம் செல்ல முடிவதால் வெளி உலகுடன் மேன்மேலும் சுதந்திரமாயும் சுயமாயும் கலந்து பழகும் கட்டத்தில் குழந்தை நுழைகிறான். நடக்கக் கற்றுக் கொள்வதானது திசை காணும் திறமையை வளர்க்கிறது. தசை உணர்வானது பொருள் உள்ள இடத்தையும் அது எவ்வளவு தொலைவில் உள்ளது என்பதையும் அறிவதற்கான ஒரு அளவையாகிறது. பார்வை, அங்க அசைவு பற்றிய உணர்வு, தொடு உணர்ச்சி ஆகிய மூன்றின் ஒட்டு மொத்தத்தால் இது அடையப்படுகிறது. தான் பார்க்கும் பொருளை நெருங்கி வருவதன் மூலம் குழந்தை திசையையும் தொலைவையும் நன்கு கிரகிக்கிறான். நடக்கக் கற்றுக் கொள்வதன் மூலம் குழந்தை தான் அறியும் பொருட்களின் எண்ணிக்கையை அதிகப்படுத்திக் கொள்கிறான். முன்னர் பெற்றோர்கள் அவனுக்குத் தருவது அவசியமில்லையென்று கருதிய மிகப் பல்வேறான பொருட்களை அவனால் இப்பொழுது கையாள முடியும். புதிய பொருட்களுக்குப் புதிய ஆராய்ச்சி முறைகள் தேவை, இதற்கு முன் தெரியாத பொருட்களின் பண்புகளையும் அவற்றிற்கிடையிலான தொடர்புகளையும் குழந்தை அறிகிறான்.

பொருள் சம்பந்தப்பட்ட நடவடிக்கைகளின் வளர்ச்சி குழந்தையின் மன வளர்ச்சி மீது கணிசமான தாக்கம் செலுத்துகிறது. கைக்குழந்தையாயிருந்த பொழுது பொருட்களை குழந்தை வெறுமனே கையாண்டான் என்றால், ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் பொருள் சம்பந்தப்பட்ட நட

வடிக்கை வளருகிறது. இந்த வளர்ச்சி, பொருட்களைக் கையாளுவது சம்பந்தமாக சமுதாயத்தால் உருவாக்கப் பட்ட முறைகளைக் கிரகிப்பதுடன் தொடர்புடையது. மனி தர்களைப் பொறுத்தமட்டில், பொருட்களுக்கு ஒரு நிலை யான முக்கியத்துவம் உண்டு; விலங்குகளுக்கு மாறாக மனி தர்கள் நிலையான பொருட்களின் உலகில் வாழுகின்றனர். ஒரு குரங்கால் கூட குவளையிலிருந்து தண்ணீரைக் குடிக்க முடியும். ஆனால் விலங்கைப் பொருத்தமட்டில், பொருட் களுக்கு இடரீதியான முக்கியத்துவம் மட்டுமே உண்டு: தண் ணீர் குவளையிலிருந்தால் குரங்கு குவளையிலிருந்து குடிக்கும், வாளியிலிருந்தால் வாளியிலிருந்து குடிக்கும், தரையிலிருந் தால் தரையிலிருந்து குடிக்கும். மானுட நடவடிக்கை யால் உறுதிப்படுத்தப்பட்ட பொருளின் நிரந்தர முக்கியத் துவத்தைக் குறிக்கோளாகக் கொண்டு இயங்க குழந்தை பெரியவர்களிடமிருந்து கற்கிறான். குழந்தையைச் சுற்றி யுள்ள பொருள் உலகம் என்பது குறிப்பிட்ட பொருட் களாகும் (மேசை, நாற்காலி, ஆடை, பாத்திரம், விளை யாட்டுச் சாமான்கள்), இவற்றிற்கு மனிதர்களின் வாழ்க் கையில் குறிப்பிட்ட முக்கியத்துவம் உண்டு. ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் பொருட்களின் முக்கியத்து வத்தை குழந்தை அறிகிறான்.

ஒரு பொருளின் பயனை குழந்தை தானாகவே எளிதில் அறிவதில்லை. ஒரு பீரோவின் கதவை அவன் எண்ணற்ற முறை திறந்து, மூடக் கூடும் அல்லது ஒரு கரண்டியால் தரையை தட்ட முடியும், ஆனால் இந்தச் செயல்கள் அவ னுக்குப் பொருளின் பயனை என்றைக்குமே உணர்த்தாது. பெரியவர்கள் சொல்லிக் கொடுத்து, பயிற்றுவிப்பதன் மூலம் தான் அவன் பொருட்களின் பயனை அறிகிறான். ஒவ்வொரு பொருளையும் ஒவ்வொரு விதத்தில் கையாள வேண்டும் என்று குழந்தை அறிகிறான். ஒரு சில பொருட்களை, அவற் றின் வெளிப் பண்புகளின் காரணமாக குறிப்பிட்ட விதத் தில் கையாள வேண்டும் (உதாரணமாக, அட்டைப் பெட்டி களை மூடிகளால் மூடுதல், ஒன்றிற்குள் ஒன்றாகப் போடும் பொம்மைகளை ஒழுங்காகப் போடுதல்). வேறு பொருட் களைப் பொறுத்தமட்டில், செயல்படும் முறை அவற்றின் சமூகப் பயனால் வரையறுக்கப்பட்டுள்ளது; கருவிகள் (கரண்டி, பென்சில், சுத்தியல்) இவற்றிலடங்கும். தொடர்

பாட்டுச் செயல்களிலும் கருவிசார்ந்த செயல்களிலும் முழுத் தேர்ச்சியடைவதுதான் குழந்தையின் மன வளர்ச்சி மீது முக்கியத் தாக்கம் செலுத்துகிறது. சிறு வயதில் மிகக் குறைந்த அளவு கருவிகளில்தான் குழந்தை தேர்ச்சி பெறு கிறான் என்னும் அம்சம் அவ்வளவு முக்கியமானதல்ல. எண் ணிக்கை முக்கியமல்ல; ஒவ்வொரு புதிய பொருள்-கருவி யிலும் அதன் விசேஷப் பயனைத் தேட இப்பொருட்கள் குழந்தையைப் பயிற்றுவிக்கின்றன என்பதுதான் முக்கிய மாகும்.

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தின் இறுதிக் கட்டத் தில் (3 வயதில்) புதிய வகையான நடவடிக்கைகள் குழந்தை யிடம் உருவாகத் துவங்குகின்றன. இவ்வயதிற்குப் பின்னால் இந்நடவடிக்கைகள் நன்கு விரிவடைந்து படிப்படியாக மன வளர்ச்சியை நிர்ணயிக்கத் துவங்குகின்றன. விளையாட்டும் மற்ற பயன்மிகு நடவடிக்கைகளும் (வரைதல், களிமண்ணை உருட்டி பலவற்றை செய்தல், அட்டைகளை வைத்து பல வடிவங்களை ஏற்படுத்தல்) இவற்றிலடங்கும். இந்நட வடிக்கைகள் எதிர்காலத்தில் எவ்வளவு முக்கியத்துவத்தைப் பெறும் என்பதைக் கவனித்து, இவை இன்னமும் முன்ன தாகவே குழந்தைகளிடம் வளருவதற்கான சூழ்நிலைகளை ஏற்படுத்துவது அவசியமாகும்.

பொருள் சம்பந்தப்பட்ட நடவடிக்கையின் பொழுது சேர்ந்த மனப்பதிவுகள் குழந்தையின் பேச்சு வளர்வதற்கான அடிப்படையாகத் திகழுகின்றன. வார்த்தைக்குப் பின்னால் எதார்த்த உலகின் பிம்பம் இருந்தால்தான் அவ்வார்த் தையை நன்கு புரிந்து கொள்ள முடியும். பேச்சு வளர்ச்சி யானது கலந்து பழகுவதற்கான தேவைகள் (இவை கைக் குழந்தைப் பருவத்திலேயே தோன்றுகின்றன) அதிகரிப்ப துடன் தொடர்புடையது. தெளிவாகப் பேசும்படியும் தன் சிந்தனைகளை இயன்ற அளவு தெளிவாக வார்த்தைகளில் வடிக்கும்படியும் குழந்தையை பெரியவர்கள் கட்டாயப்படுத் தும் பொழுது பேச்சு தோன்றுகிறது. குழந்தையின் ஒவ் வொரு விருப்பத்தையும் அப்படியே பெரியவர்கள் புரிந்து கொண்டால் பேச்சு வளர்ச்சிக்கான ஊக்கம் அவனிடம் தோன்றுவதில்லை. ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவம் பேச்சு வளர்ச்சியைப் பொறுத்தமட்டில் மன வளர்ச்சிக்கு சாலச் சிறந்த கட்டமாகும். இந்த கட்டத்தில்தான் பேச்சு

வளர்ச்சி மிகச் சிறப்பாக நடைபெறுகிறது. ஏதாவது காரணங்களால் இந்த வயதில் பேச்சு வளர்ச்சிக்கான சூழ்நிலைகள் நிலவாமலிருந்தால், விட்டதை பின்னால் சரிகட்டுவது மிகக் கடினமாயிருக்கும். எனவே 2வது, 3வது வயதில் குழந்தையின் பேச்சு வளர்ச்சி மீது பெரும் கவனம் செலுத்த வேண்டும்.

பெரியவர்களுடன் சேர்ந்து கூட்டாகச் செயல்படும் பொழுது ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்திலேயே குழந்தை தான் உச்சரிக்கும் வார்த்தைகளுக்கும் தன் முன்னுள்ள எதார்த்தத்திற்கும் இடையிலான தொடர்பை உணரத் துவங்குகிறான். வார்த்தையை பொருள் அல்லது செயலுடன் தொடர்புபடுத்தும் திறமை குழந்தைக்கு உடனடியாக வருவதில்லை. பெரியவர்களின் பேச்சையும் சொந்தச் செயல்களையும் தொடர்புபடுத்தும் திறமையும் ஒரு நீண்ட காலகட்டத்தில், முதலாண்டுகளில் உருவாகிறது. 3 வயதில் பெரியவர்களின் பேச்சைப் புரிந்து கொள்வதில் பண்பு ரீதியான ஒரு மாற்றம் ஏற்படுகிறது. குழந்தை தனிப்பட்ட வார்த்தைகளைப் புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகிறான், பெரியவர்களின் கட்டளைகளுக்கேற்ப செயல்களைச் செய்யும் திறமையைப் பெறுகிறான். அது மட்டுமல்ல. தன்னுடன் நேரடியாகச் சம்பந்தப்படாத பேச்சுகளை ஆர்வத்துடன் கேட்க ஆரம்பிக்கிறான். குறிப்பிட்ட சூழ்நிலையுடன் சம்பந்தப்படாத விஷயங்களைப் பற்றி பெரியவர்கள் குழந்தையுடன் பேசும் சந்தர்ப்பங்களில் அப்பேச்சுகளைக் கேட்பதும் புரிந்து கொள்ளத் துவங்குவதும் ஒரு முக்கியச் சாதனையாகும். இது குழந்தையின் நேரடி அனுபவத்திற்கு எட்டாத எதார்த்தத்தை அறியும் முக்கிய சாதனமாகப் பேச்சைப் பயன்படுத்தும் வாய்ப்பை ஏற்படுத்துகிறது.

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில்தான் குழந்தையின் **பேச்சுத் திறமை உருவாகிறது.** ஒன்றரை வயது வரையில் குழந்தை 30—40 முதல் 100 வார்த்தைகளைக் கிரகிக்கிறான், ஆனால் இவற்றை அபூர்வமாகத்தான் பயன்படுத்துகிறான். சுமாராக ஒன்றரை வயதில் பேச்சு வருவதில் கணிசமான ஒரு மாற்றம் ஏற்படுகிறது. குழந்தை முன்முயற்சியுள்ளவனாகிறான். பொருட்களின் பெயர்களைச் சொல்லுமாறு இடையறாமல் கோருகிறான். பேச்சு வளர்ச்சி வேகம் கூடுகிறது. 2வது வயதின் இறுதியில் குழந்தை 300

வார்த்தைகளையும் 3வது வயதின் இறுதியில் 1500 வார்த் தைகள் வரையிலும் பயன்படுத்துகிறான்.

பேச்சு வளர்ச்சியடைய தாய்மொழியின் ஒலியமைப்பை யும் இலக்கணக் கட்டமைப்பையும் கிரகிக்க வேண்டும். முதலில் குழந்தை வார்த்தையின் ஓசைநய, இசைநயக் கட்டமைப்பைக் கொண்டு பேச்சைப் புரிந்து கொள்கிறான் என்றால் 2வது வயதின் இறுதியில் தாய் மொழியின் எல்லா ஒலிகளையும் ஒலியத்தின் அடிப்படையில் புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகிறான். இதன் அடிப்படையில்தான் அவன் மேன் மேலும் வார்த்தைகளை அறிந்து அவற்றைச் சரிவர உச் சரிக்கிறான்.

இலக்கணக் கட்டமைப்பை கிரகிப்பதில் குறிப்பிட்ட கட்டங்கள் உண்டு.

முதல் கட்டம் — 1 வயது முதல் 2 வயது வரை. இக் கட்டத்தில் குழந்தை மாறாத அடிப்படை வார்த்தைகளை வைத்து வாக்கியங்களை அமைக்கிறான். இக்கட்டத்தில் வாக்கியங்கள் ஒன்று, இரண்டு வார்த்தைகளால் ஆனவை. குழந்தையின் பேச்சு பெரியவர்களின் பேச்சைப் போல் இல்லை. சாதாரணமாகப் பெரியவர்கள் பயன்படுத்தாத வார்த்தைகளையே குழந்தை பயன்படுத்துகிறான். இப் பேச்சை **மழலைப்** பேச்சு என்பர். பேச்சு சரியாக வளரும் பொழுது மழலைப் பேச்சு விரைவில் மறைகிறது.

இலக்கணக் கட்டமைப்பு வளர்ச்சியின் இரண்டாவது கட்டம் 3 வயது வரை தொடருகிறது. குழந்தையின் பேச்சில் ஒத்திசைவுத் தன்மை கூடுகிறது, பொருள் உலகின் பல்வேறு உறவுகளை அவனால் பேச்சில் வெளிப் படுத்த முடிகிறது. 3 வயதில் குழந்தை பல உருதிரிபு வேறுபாடுகளைக் கிரகிக்கிறான். பொருள் உறவுகளைக் குறிக்கும் பேச்சு வடிவங்களைக் கிரகிப்பதானது, பொருட் களைப் பயன்படுத்தும் முறைகளை கிரகிக்கும் நடவடிக்கை யின் தன்மையால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. எதார்த்தப் பொருள் உறவுகளைப் பிரதிபலிக்கும் இலக்கண அர்த்தங் களின் தொடர்பை சிறு வயதிலேயே குழந்தை புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகிறான். உதாரணமாக, ''சுத்தியலை வைத் தான்'', ''சுத்தியலால் அடித்தான்'' என்ற வார்த்தைகளை எப்படிச் சரிவரப் பயன்படுத்துவது என்பதைப் புரிந்து கொண்டதும் குழந்தை ''ஆல்'' என்ற விகுதியின் கருவி சம்

பந்தப்பட்ட உட்பொருளைக் கிரகித்து, மற்ற எல்லாக் கருவிகளுக்கும் பயன்படுத்தத் துவங்குகிறான்: ''கத்தியால்'', ''கரண்டியால்'', ''மண்வெட்டியால்''. தாய்மொழியின் இலக்கண வடிவங்களைக் கிரகிப்பதானது குழந்தையின் மொழியுணர்வை வளர்க்கிறது. குழந்தை வாக்கியங்களில் சொற்களைச் சரியானபடி இணைக்கிறான். ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவம் பூராவும் தாய்மொழியைக் கிரகிக்கும் பாதையில் குழந்தை பெரும் பணியாற்றுகிறான், மொழியின் சொற்றொடரியல் கட்டமைப்புகளையும் இலக்கண வடிவங்களையும் ஒலிகளையும் கற்கிறான்.

தங்குதடையற்ற பேச்சு வளர்ச்சி குழந்தையின் மன வளர்ச்சி முழுவதற்கும் அடிப்படையாகத் திகழுகிறது.

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் குழந்தையுடைய சிந்தனையின் வளர்ச்சி.

முதலாவதாக, குழந்தையின் நடவடிக்கையையும்—புலனுணர்வு அனுபவம்தான் சிந்தனையின் அடிப்படையாகும்—இரண்டாவதாக, பெரியவர்களின் தாக்கத்தையும்—இப்பெரியவர்கள் செயல்வகைகளைச் சொல்லித் தருகின்றனர், பொருட்களின் பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட பெயர்களை அளிக்கின்றனர்—பொறுத்தது. பொருட்களை நடைமுறையில் கையாளும் பொழுது அந்தந்தத் திட்டவட்டமான சூழலில் தோன்றும் பிரச்சினையைத் தீர்க்கும் வாய்ப்பை குழந்தை பெறுகிறான். செயல்களைச் செய்யும் பொழுதுஇயற்கைக் கல்வி நடைபெறுகிறது. பொருட்களைக் கையாளும் குழந்தை ஒரு சில நடவடிக்கைகள் வெற்றியளிப்பதையும் வேறு சில தோல்வியளிப்பதையும் கவனிக்கிறான். முந்தைய நடவடிக்கையின் அனுபவம் அடுத்ததில் பிரதிபலிக்கிறது. கண்ணுக்குத் தெரியும் பொருளுடன் சம்பந்தப்பட்ட கடமையை நிறைவேற்றும் போக்கில் சிந்தனை நடைபெறுகிறது, செயல்பூர்வ தன்மையுள்ளதாய் திகழுகிறது.

சிந்தனையின் வளர்ச்சியில் தனிப்பட்ட நடைமுறை அனுபவத்தின் முக்கியத்துவம் எப்படிப்பட்டதாயிருந்தாலும் சமூகச் சூழல் குழந்தையுடைய சிந்தனையின் வளர்ச்சி மீது குறிப்பிடத்தக்க தாக்கம் செலுத்துகிறது. குழந்தை

பிறந்தது முதலே சமூகச் சூழல் குழந்தையுடைய நடத்தையின் தன்மை மீது மிகப் பெரும் தாக்கம் செலுத்துகிறது என்று எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி குறிப்பிட்டார். குழந்தை தான் அறிவுபூர்வமான முடிவுகளை எடுக்கும் போதெல்லாம் பெரியவர்களை ஆதாரமாகக் கொண்டு செயல்படுகிறான். பெரியவர்கள் பொருட்களைக் கையாளுவதைக் கவனிக்கும் குழந்தை, பொருட்கள் சம்பந்தப்பட்ட நடைமுறை நடவடிக்கைக்கு மானுட வடிவங்களை அளிக்கிறான். வெவ்வேறு பொருட்களை ஒரே மாதிரியாகப் பயன்படுத்த முடியும் என்பதை நடைமுறை நடவடிக்கையில் குழந்தை கண்டுபிடிக்கிறான். இப்படிப்பட்ட கண்டுபிடிப்புகள் ஒரே மாதிரியான (ஏதாவது சில தன்மைகளில்) பொருட்களை பொதுமைப்படுத்துவதற்கு மட்டுமின்றி நடவடிக்கை அனுபவத்தைப் பொதுமைப்படுத்தவும் வழியமைக்கிறது.

கருவி சம்பந்தப்பட்ட நடவடிக்கைகள் சிந்தனையின் வளர்ச்சிக்குப் பெரிதும் முக்கியமானவையாகும். கருவிகள் குழந்தையின் செயலுக்கும் பொருள் உலகிற்கும் இடையீடாக உள்ளன. வெவ்வேறு சூழ்நிலைகளில், வெவ்வேறு பொருட்களின் விஷயத்தில் கருவிகள் பயன்படுத்தப்படும் பொழுது அவை பொதுமைப்படுத்தலின் முதல் தாங்கிகளாகின்றன.

வளர்ச்சியின் ஆரம்பக் கட்டங்களில் சிந்தனையின் பண்பு ரீதியான மாற்றம் நடைமுறை பொருள் சம்பந்தப்பட்ட நடவடிக்கையின் மானுட வடிவங்களை குழந்தை கிரகிப்பதையும் படிப்படியாக குழந்தை பேசக் கற்றுக் கொள்வதையும் பொறுத்தது. பெரியவர்களுடன் பேசும் பொழுது குழந்தை மிகப் பெரும் அனுபவத்தைப் பெறுகிறான். மனித குலம் உருவாக்கிய கருத்துகளையும் சிந்தனா முறைகளையும் அவன் கிரகிக்கிறான். பெரியவர்கள் செய்வதைத் திரும்பச் செய்வதன் மூலம் காரண காரியத் தொடர்புகளை சரிவர ஆராயவும் தர்க்க ரீதியான முடிவுகளுக்கு வரவும் கற்கிறான். குழந்தையின் அறிவு வளர்ச்சியை ஆராய்ந்த இ.எம். சேச்செனவ், ஆரம்பம் முதலே பிறரின் அனுபவத்தின் தயாரான வடிவங்களை சொல்லாலும் செயலாலும் குழந்தைக்கு அளிக்கின்றனர் என்றார்.

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் பெரியவர்களின் வார்த்தை சொல்லிப் புரியும் சிந்தனையின் வளர்ச்சிக்கு

உதவக் கூடும். ஒரு குறிப்பிட்ட தருணத்தில் முன்னிற்கும் பிரச்சினைக்கான தீர்வை ஒரு பெரியவர் செயலால் மட்டுமின்றி சொல்லாலும் குழந்தைக்குச் சொல்லித் தர முடியும். உதாரணமாக, ஒரு குழந்தை சிறு அட்டைப் பெட்டி ஒன்றை தன் கட்டில் மரச்சட்டத்தின் வழியே எடுக்கப் பன்முறை முயன்று தோல்வியடைகிறான் என்று வைத்துக் கொள்வோம். அப்போது பெரியவர் ஒருவர், ''அட்டைப் பெட்டியைத் திருப்பி எடு, அப்போது கட்டில் வழியே எடுக்கலாம்'' என்று ஆலோசனை கூறுகிறார். குழந்தையும் அதே மாதிரி செய்கிறான்.

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் குழந்தை தான் செய்த செயலைப் பற்றி கருத்துரைக்கலாம். ஆனால் ஆரம்பக் கட்டத்தில் இப்பேச்சு எதையும் சாராத ஒரு சுயமான நிகழ்ச்சிப் போக்காயிருக்கும்: இக்கட்டத்தில் குழந்தையின் நடத்தையில் பேச்சு நடவடிக்கை, அறிவுபூர்வமான நடவடிக்கை என்ற இரண்டு விதமான நடவடிக்கைகளைக் காணலாம். பின்னால் இந்த நடவடிக்கைகள் ஒன்றிணைந்து பேச்சுச் சிந்தனையை உருவாக்குகின்றன.

குழந்தையின் ஆளுமை உருவாவதில் ஆரம்பக் கட்டம்.

ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் குழந்தை, பெரியவர்கள் ஆகிய இருவரின் கூட்டு நடவடிக்கை தீவிரமாக வளர்ச்சியடைகிறது. பொருள் சம்பந்தபட்ட நடவடிக்கையில் பெரியவர்தான் ஒத்துழைப்பின் தன்மையை நிர்ணயிக்கிறார். இவ்வாறு கலந்து பழகும் பொழுது பெரியவர் இதில் தலைமையை ஏற்கிறார். அவர் பரஸ்பரம் புரிந்து கொள்ள ஏற்பாடு செய்கிறார். 3வது வயதில் குழந்தை மேலும் சுயமானவாகிறான்: அவனால் தன் சுய தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்து கொள்ள முடியும், பென்சிலையும் சாக்பீசையும் பயன்படுத்த முடியும், அவன் களிமண்ணால் பல வடிவங்களை உருட்டுகிறான், காகிதத்தை வெட்டி சிறு சிறு உருவங்களைச் செய்கிறான். சிறுவன் தன்னை பெரியவர்களிடமிருந்து பிரித்துப் பார்க்க கற்கிறான், தன்னை சுயமான தனி நபராகக் கருதத் துவங்குகிறான், அதாவது சுய உணர்வின்

ஆரம்ப வடிவங்கள் அவனிடம் தோன்றுகின்றன. தன் பேச்சில் குழந்தை தன்னை நிரந்தரமானவனாயும் தன் நடவடிக்கைகளை நிரந்தரமற்றவையாயும் வேறுபடுத்திப் பார்க்கிறான். ''தீபக் இப்பொழுது உட்கார்ந்திருக்கிறான், தீபக் இப்போது ஓடுகிறான், தீபக் இப்பொழுது விழுந்து விட்டான்.'' சாராம்சத்தில், குழந்தை தன்னைத் தன் நடவடிக்கைகளிலிருந்து வேறுபடுத்திப் பார்க்க ஆரம்பிக்கிறான்.

வளர்ச்சியில் ஏற்படும் வெற்றிகள் குழந்தையின் நடத்தை முழுவதையும் பண்பு ரீதியாக மாற்றுகின்றன. பெரியவர்களின் பங்கு முன்போன்றே தொடர்ந்து முக்கியமானதாயிருந்தாலும் தனது குறுகிய நடைமுறை நடவடிக்கையிலும் தனக்கு கிட்டும் சிறு வாய்ப்புகளிலும் பெரியவர்களின் உதவியின்றியே செயல்பட குழந்தை முயலுகிறான். புதிய போக்குகள் குழந்தையின் சுறுசுறுப்பை அதிகப்படுத்துகின்றன (''நானே இதைச் செய்வேன்''), பெரியவர்களுடன் புது விதமான பரஸ்பர உறவுகள் தோன்ற ஆரம்பிக்கின்றன. இக்கட்டத்தை நெருக்கடிக் கட்டம் (''3 வயது நெருக்கடி'') என்பர், ஏனெனில் குழந்தையுடன் உள்ள பரஸ்பர உறவுகளில் பெரியவர்கள் இடர்ப்பாடுகளை உணரத் துவங்குகின்றனர்; சில சமயம் குழந்தையின் விடாப்பிடித் தன்மையும் தொல்லைகளும் தாங்க இயலாதவையாகக் கூடும்.

3 வயது நெருக்கடி என்பது பெரியவர்களுடன் குழந்தைக்குள்ள பரஸ்பர உறவுகளில் ஒரு புறவய ரீதியான புலப்பாடாகும். தன் தேவைகளைத் தானே பூர்த்தி செய்து கொள்ளும் போக்கு குழந்தையிடம் தோன்றுகிறது, ஆனால் பெரியவர்களோ பழைய விதமான உறவையே தொடர்ந்து பின்பற்றுவதால் குழந்தையின் சுதந்திரம் மட்டுப்படுகிறது. சாதாரணமாக, சரியாக வளரும் குழந்தை முந்தைய உறவு முறைகளை எதிர்க்கிறான். அவன் ஏறுமாறாக நடக்கிறான், எல்லாவற்றையும் தலைகீழாகச் செய்கிறான், பெரியவர்கள் சொல்வதை எதையுமே கேட்பதில்லை. எல்லோரின் பாலும் குழந்தை இம்மாதிரி நடப்பதில்லை. தன்னுடைய சுதந்திரத்தை மட்டுப்படுத்தும் விஷயத்தில் மட்டுமே, அதுவும் ஒரு சிலரின் விஷயத்தில் மட்டுமே இப்படி நடக்கிறான். பெரியவர்கள் குழந்தையின் சுதந்திரத்திற்குப் புத்திசாலித்தனமாக ஊக்கமளித்தால், இடர்ப்பாடுகளை விரைவாக அகற்றலாம்.

3 வயது நெருக்கடி ஒரு மாறுகாலப் போக்காகும். ஆனால் இதனுடன் தொடர்புடைய புதிய அம்சங்கள் (சுற்றி யுள்ளவர்களிடமிருந்து தன்னைப் பிரித்துக் கொள்வது, தன்னை மற்றவர்களுடன் ஒப்பிடுவது) மன வளர்ச்சியில் ஒரு முக்கிய முன்னேற்றமாகும்.

பெரியவர்களைப் போலாக வேண்டுமென்ற நாட்டத்தை விளையாட்டுகளின் மூலமாக மட்டுமே முழுமையாக நிறைவேற்ற முடியும் (விளையாட்டில்தான் குழந்தையால் கடைக்குச் செல்ல முடியும், சாப்பாடு சமைக்க முடியும், ராக்கெட்டில் ஏறி விண்வெளிக்குப் பறக்க முடியும்). எனவே 3 வயது நெருக்கடியானது விளையாட்டு நட வடிக்கைகளுக்கு மாறுவதன் மூலம் தீர்க்கப்படுகிறது.

3. பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தையுடைய வளர்ச்சியின் உளவியல் சிறப்பியல்புகள்

பள்ளி செல்வதற்கு முந்தைய வயதில் (3 வயது முதல் 7 வயது வரை) குழந்தையின் உடல், மன வளர்ச்சி தீவிர மாக நடைபெறுகிறது. பொது வளர்ச்சியோடு கூட திசுக் களும் உறுப்புகளும் உடற்கூறு ரீதியில் உருவாகி, செயலாக் கம் பெறுகின்றன. எலும்பு வளர்ச்சி, தசைகளின் பொருண் மையில் ஏற்படும் அதிகரிப்பு, சுவாச மற்றும் இரத்த ஓட்ட உறுப்புகளின் வளர்ச்சி ஆகியவை பெரிதும் முக்கியமானவை. மூளையின் எடை 1,110 கிராமிலிருந்து 1,350 கிராம் வரை அதிகரிக்கிறது. மூளையின் இரு பெரும் பிரிவுகளின் மேலுள்ள சாம்பல் நிறப் பொருளின் ஒழுங்கமைப்புப் பணி யும் உள்ளுறுப்பு மையங்களின் மீதான கட்டுப்பாடும் அதிகரிக்கின்றன. ஆக்கநிலையுறு மறிவினைகள் உருவாகும் வேகம் கூடுகிறது, இரண்டாவது குறியடையாள மண்டலம் (Secondary Signal System) தீவிரமாக வளர்ச்சியடைகிறது.

உடல் வளர்ச்சி குழந்தையின் மேன்மேலும் அதிகமான சுதந்திரத்திற்கும் வளர்ப்பிலும் கற்றலிலும் சமூக அனுப வத்தின் புதிய வடிவங்களைக் கிரகிக்கவும் அவசியமான சூழ்நிலைகளைத் தோற்றுவிக்கிறது.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தையின் வளர்ச்சியில் ஒரு **புதிய** சமூகச் சூழ்நிலை உருவாகிறது. தன்னைச் சுற்றியுள்ளவர்களின் மத்தியில் இந்த வயதுக் குழந்தை வகிக்கும் இடம், ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் வகித்த இடத்திலிருந்து கணிசமாக வேறுபடுகிறது. குழந்தைக்கு அடிப்படைக் கடமைகள் தோன்றுகின்றன. பெரியவர்களுடன் குழந்தைக்கு உள்ள தொடர்பு புதிய வடிவங்களைப் பெறுகிறது. கூட்டு நடவடிக்கைக்குப் பதில், பெரியவர்கள் சொல்வதை சுயமாகச் செய்ய குழந்தை கற்கிறான். ஒரு குறிப்பிட்ட திட்டத்தின்படி குழந்தைக்கு ஒப்பீட்டளவில் முறைப்படி கல்வி கற்கும் வாய்ப்பு முதன் முதலில் கிட்டுகிறது. ஆனால் எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி சுட்டிக் காட்டியபடி, இத்திட்டத்தை குழந்தை எந்த அளவிற்கு ஏற்றுக் கொள்கிறானோ அந்த அளவிற்கு மட்டுமே இதை நிறைவேற்ற முடியும்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தின் குறிப்பிடத் தக்கதொரு சிறப்பியல்பு சகவயதுக் குழந்தைகளுடன் குறிப்பிட்ட பரஸ்பரத் தொடர்புகள் ஏற்படுவதாகும், அதாவது ஒருவிதமான ''குழந்தை சமுதாயம்'' தோன்றுகிறது. இப்பருவத்தில் மற்றவர்களின் விஷயத்தில் குழந்தையின் உள்மனதில் பின்வரும் அம்சங்கள் தோன்றுகின்றன—தன் தனித்துவத்தை அவன் மேன்மேலும் உணருகிறான், தன் செயல்களின் முக்கியத்துவம் அவனுக்கு மேன்மேலும் புரிகிறது, பெரியவர்களின் உலகம், நடவடிக்கைகள், பரஸ்பர உறவுகள் மீது அவன் பேரார்வம் காட்டுகிறான்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தை வளரும் சமூகச் சூழ்நிலையின் சிறப்பு அம்சங்கள் அவனுக்கே உரித்தான நடவடிக்கைகளில், குறிப்பாக அர்த்தமும் பாத்திரங்களும் அடங்கிய விளையாட்டில் வெளிப்படுகின்றன. பெரியவர்களின் உலகில் ஒன்று கலக்க குழந்தை விரும்புகிறான்; ஆனால் அதற்கேற்ற அறிவும் திறமைகளும் அவனிடம் இல்லை. இதனால் குழந்தை அவ்வுலகைத் தனக்கு எட்டக் கூடிய விளையாட்டுகளின் மூலம் கிரகிக்கிறான். குறிப்பாக பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தை வளர்ப்பிற்கான பொது முறை இக்குழந்தைகளின் வளர்ச்சிக்கேற்ற மிக அனுகூலமான சூழ்நிலைகளைத் தோற்றுவிக்கிறது. இத்தகைய நர்சரிகளில் இவர்களுக்குக்

கல்வி கற்பிக்கும் செயல்திட்டம் நிறைவேற்றப்படுகிறது, இவர்களுடைய கூட்டு நடவடிக்கையின் முதல் வடிவங்கள் தோன்றுகின்றன, பொதுக் கருத்து உருவாகிறது. நர்சரி பள்ளிகளுக்குச் செல்லாத குழந்தைகளை விட நர்சரி பள்ளிக்குச் சென்ற குழந்தைகளின் பொதுவான மன வளர்ச்சியும் பள்ளிக் கல்விக்கேற்ற பூர்வாங்கத் தயாரிப்பும் உயர்வான மட்டத்தில் உள்ளன என்று விசேஷ ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் காட்டுகின்றன.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தையின் முக்கிய நடவடிக்கைகள்.

இப்பருவத்தில் முக்கிய நடவடிக்கை **விளையாட்டாகும்.** இன்றைய குழந்தைகள் சாதாரணமாகப் பெரும் பகுதி நேரத்தை பொழுது போக்கு விளையாட்டுகளில் கழித்து, மிகச் சிறிதளவே பெரியவர்களின் உழைப்பு நடவடிக்கையில் பங்கேற்கின்றனர் அல்லது பங்கேற்பதேயில்லை என்பதால் மட்டும் விளையாட்டு முக்கியமானதாவதில்லை. விளையாட்டு குழந்தையின் மனநிலையில் குணாம்ச ரீதியான மாற்றங்களை ஏற்படுத்துகிறது: பள்ளியாண்டுகளில் முக்கியமானதாகும் கல்வி நடவடிக்கையின் அடிப்படைகள் இவ்விளையாட்டுகளில்தான் உருவாகின்றன.

பெரியவர்களுடன் சேர்ந்து கூட்டாகச் செயல்பட வேண்டுமென்ற குழந்தைகளின் நாட்டத்தை கூட்டு உழைப்பின் அடிப்படையில் பூர்த்தி செய்ய முடியாது. இத்தேவையை குழந்தைகள் விளையாட்டில் பூர்த்தி செய்யத் துவங்குகின்றனர்; விளையாட்டுகளில் அவர்கள் உழைப்பு நடவடிக்கையைக் கொண்டுவருவதோடு கூட, பெரியவர்களின் பாத்திரமேற்று விளையாடி சமூக உறவுகளையும் கொண்டுவருகின்றனர். மனிதர்களுக்கிடையில் புறவய ரீதியாக நிலவும் உறவுகளை விளையாட்டில் முதன்முதலாக குழந்தை அறியத் துவங்குகிறான், ஒவ்வொரு நடவடிக்கையிலும் பங்கேற்க மனிதன் குறிப்பிட்ட கடமைகளை நிறைவேற்ற வேண்டும், அப்பங்கேற்பு அவனுக்கு சில உரிமைகளை அளிக்கிறது என்பதை குழந்தை புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகிறான். உதாரணமாக, கடைக்குச் சென்று ஏதாவது பொருளை வாங்கும்

விளையாட்டில், தான் வாங்கப் போகும் பொருளை நன்கு பார்த்து எடுக்கவும், தன்னிடம் கடைக்காரன் சரிவர நடந்து கொள்ளாவிடில் அதைச் சுட்டிக் காட்டவும் தனக்கு உரிமை யுண்டு, அதே சமயம், கடையை விட்டு வெளியேறும் முன் தான் வாங்கிய பொருளுக்கான விலையைத் தர வேண்டி யது தன் கடமை என்பதை குழந்தை புரிந்து கொள்கிறான். இம்மாதிரியான விளையாட்டில் ஒரு குறிப்பிட்ட பாத்திர மாக இருப்பதென்றால், அப்பாத்திரம் தன் மீது சுமத்தும் கடமைகளை நிறைவேற்றுவது, விளையாட்டில் பங்கேற் கும் மற்றவர்களின் விஷயத்தில் தன் உரிமைகளை நிலை நாட்டுவது என்று பொருள்படும். குறிப்பிட்ட பாத்திரங்களில் தொடர்ச்சியாக நடிப்பதானது விளையாடும் குழந்தை களுக்குக் கட்டுப்பாட்டை ஏற்படுத்துகிறது. அவர்கள் கூட்டு நடவடிக்கையில் தம் செயல்களை ஒத்திசைவிக்கக் கற்கின்ற னர். தன் வயதையொத்த மற்ற குழந்தைகளுடன் நிலவும் இந்த எதார்த்தமான பரஸ்பர உறவுகள் கூட்டு மனப் பாங்கை வளர்ப்பதோடு கூட குழந்தையின் சுய உணர்வை யும் உயர்த்துகின்றன. சமவயது குழந்தைகளைப் பார்த்துச் செயல்படுவதும், உருவாகி வரும் கூட்டின் கருத்துகளைக் கணக்கிலெடுத்துக் கொள்வதும் சுதந்திரம், மற்றவர்களைப் பின்பற்றி நடத்தல், மற்றவர்களின் இன்பத் துன்பங்களைப் பகிர்ந்து கொள்ளுதல் போன்ற சமூக உணர்வு குழந்தை யிடம் வளர உதவுகின்றன.

இவ்வாறாக, பெரியவர்களின் நடவடிக்கைகள், பரஸ் பர உறவுகளைப் பற்றி அறிய விளையாட்டுகள் குழந்தை களுக்கு உதவுகின்றன என்றால், விளையாட்டுகளில் தோன் றும் பல்வேறு விதமான சூழ்நிலைகளில் எப்படி நடந்து கொள்ள வேண்டுமென்று எதார்த்தமான பரஸ்பர உறவு கள் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தருகின்றன. இதில் விளை யாட்டின் பொதுச் சூழல், குறிப்பிட்ட வயதுப் பிரிவினரின் கோரிக்கைகள், சொந்த திறமைகள் ஆகியவற்றிற்கு ஏற்ப நடந்து கொள்ள குழந்தை கற்கிறான். எப்படி நடந்து கொள்ள வேண்டுமென்று முடிவு செய்வதானது எந்த மாதிரி யான குழந்தைகள் இருக்கின்றனர் என்பதையும் சொந்த திறமைகளைப் பற்றிய மதிப்பீட்டையும் பொறுத்தது. சில குழந்தைகள் அதிகாரம் செய்வதை விரும்புவர், வேறு சில குழந்தைகளோ சாதுவாக, இருந்த இடம் தெரியாமலிருப்

பர். விளையாட்டில் குழந்தை வகிக்கும் இடம் குழந்தையின் செயலின்மையின் அளவை முழுமையாக நிர்ணயிப்பதில்லை. குழந்தையை ஒரு முக்கியப் பாத்திரம் வகிக்கும்படி நிர்ப்பந்திப்பதை விட அவன் சிறிய பாத்திரம் வகித்தாலும் அவனால் பன்மடங்கு சுறுசுறுப்பானவனாயும் நல்லுணர்ச்சி மிக்கவனாயும் இருக்க முடியும்.

எனவே விளையாட்டில் ஈடுபட்டுள்ள குழந்தைகளின் கூட்டத்தை ஒரு வித சமூக உறவுப் பள்ளியாகப் புரிந்து கொள்ளலாம், இப்பள்ளியில் நடத்தையின் சமூக வடிவங்கள் இடையறாமல் உருவாக்கப்பட்டு வலுப்படுத்தப்படுகின்றன. விளையாடுவதன் மூலம் குழந்தைகள் ஒருவருடன் ஒருவர் ஒத்துழைத்துச் செயல்படும் மானுடத் திறமையைக் கற்கின்றனர்.

விளையாட்டில் ஒரு விளையாட்டுப் பொருளையோ, கையில் கிடைக்கும் வேறு ஏதாவது பொருளையோ எதார்த்தப் பொருளாகப் பயன்படுத்தும் வாய்ப்பு உள்ளது என்பதை குழந்தை வெகு விரைவாகப் புரிந்து கொள்கிறான். இவ்வாறு எதார்த்தப் பொருட்களுக்குப் பதிலாக வேறு பொருட்களைப் பயன்படுத்த குழந்தை பெரியவர்களிடமிருந்து கற்கிறான். பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தை ஒரு கல்லை ரொட்டியாகவும் சிறு குச்சியை ஒரு ஆளாகவும் வைத்து விளையாடுகிறான். இவன் ஒரு பொருளுக்குப் பதில் வேறு பொருளைப் பயன்படுத்துவதோடு கூட தன்னையே மற்ற பொருட்களாக, மிருகங்களாக, மற்ற நபர்களாகப் பாவித்துச் செயல்படுகிறான். உதாரணமாக, ஓநாயைச் சுட்டு விட்டு, பின் தன்னையே அந்த ஓநாயாகப் பாவித்து கீழே விழுகிறான், தன்னைப் புகை வண்டியோட்டுபவனாகக் கற்பனை செய்து கொண்டு ஒலியெழுப்பி வேகமாக வண்டியோட்டுகிறான்.

இவ்வாறாக, இக்கட்டத்தில் விளையாட்டு உருவக வடிவத்தைப் பெறுகிறது. உருவக வடிவ விளையாட்டும் குறிகளைக் குழந்தை பயன்படுத்துவதும் அவனுடைய மன வளர்ச்சியில் முக்கிய அம்சங்களாகும். குறியீடுகளைப் பயன்படுத்துவது என்பது, அதாவது ஒரு பொருளை வேறொரு பொருளால் மாற்றுவது என்பது பின்னால் சமூகக் குறியடையாளங்களைக் கற்றுத் தேற உதவும் ஒரு அம்சமாகும். இதன் பயனாக, குழந்தையிடம் பாகுபடுத்தி அறியும் புலனுணர்வு

வளருகிறது, அறிவின் சாரமும் மற்ற மானுடத் திறமைகளும் கணிசமாக மாற்றமடைகின்றன.[11] குழந்தைகளுடைய விளையாட்டில் ஒரு சில பொருட்களுக்குப் பதில் வேறு சிலவற்றைப் பயன்படுத்தலாம் என்பதால் எல்லாப் பொருட்களும் எல்லாவற்றையும் மாற்றீடு செய்யா என்பது பெரிதும் கவனிக்கத் தக்க விஷயமாகும். மாற்றுப் பொருட்களின் தன்மைகளை குழந்தை கணக்கிலெடுத்துக் கொள்கிறான். உதாரணமாக, கடை விளையாட்டில் வெள்ளைக் கல்லை ஐஸ்கிரீமாகவும் சிவப்பு சிலிண்டரை இறைச்சியாகவும் பச்சை பிளாஸ்டிக் வட்டங்களை ஆப்பிள்களாகவும் வைத்து விளையாடுகிறான். ஒரு விளையாட்டுத் துப்பாக்கி தேவையெனில் மனிதனாக மாறும், பெட்டி வீடாகும். வடிவம், வண்ணம், செயற்பாட்டு ஒற்றுமைகள்தான் இது போன்ற மாற்றங்களுக்குக் காரணமாகும். இன்னுமொரு அம்சத்தையும் குறிப்பாகக் கவனிக்க வேண்டும்: ஒரு பொருளுக்குச் சிறுவன் புதுப் பெயரை அளித்ததும், அதன் முன்னாள் தன்மைகளை ஒதுக்கி வைத்து விட்டு அதன் புதிய பெயருக்கு ஏற்பத்தான் அதைப் பயன்படுத்துகிறான். ஒரு குச்சி துப்பாக்கியானால், அதிலிருந்து சுடுகிறான், அது குதிரையானாலோ அதன் மேலேறி சவாரி செய்கிறான், அது கப்பலானால் அதில் ஏறி கரையை நோக்கிப் பயணமாகிறான்.

விளையாட்டு நடவடிக்கை தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கவனமும் நினைவும் வளர உதவுகிறது. பரிசோதனைக் கூடச் சோதனைகளை விட விளையாட்டுகளின் போது குழந்தைகள் அதிகமாகக் கவனத்தை ஒருமுகப்படுத்துகின்றனர், அதிகமாக நினைவிலிறுத்துகின்றனர். உணர்வு பூர்வமான குறிக்கோள்—கவனத்தை ஒருமுனைப்படுத்துவது, நினைவிலிறுத்துவது, நினைவிற்குக் கொண்டுவருவது—குழந்தையைப் பொறுத்தமட்டில் விளையாட்டில்தான் விரைவாகவும் எளிதாகவும் வெளிப்படுகிறது. விளையாட்டின் சூழ்நிலையே இதில் ஈடுபடுத்தப்படும் பொருட்கள், நடவடிக்கைகள், காட்சிகள் மீது கவனத்தை செலுத்துமாறு கோருகிறது. விளையாட்டுச் சூழ்நிலைக்கு ஏற்றவாறு குழந்தை கவனமாக இல்லாவிடில், விளையாட்டு நிபந்தனைகளை அவன் நினைவில் வைத்துக் கொள்ளவிடில் சககுழந்தைகளால் அவன் விரட்டியடிக்கப்படுவான். கலந்து பழகும் தேவையும் உணர்வு பூர்வமான ஊக்குவிப்பின் தேவையும்

செயல்முனைப்பாகக் கவனம் செலுத்தவும் நினைவிலிறுத்த வும் குழந்தைகளைக் கட்டாயப்படுத்துகின்றன.

பேச்சு வளர்ச்சியின் மீது விளையாட்டு பெரும் தாக்கம் செலுத்துகிறது. விளையாடும் பொழுது அதில் பங்கேற்கும் ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஓரளவு பேசியாக வேண்டும். விளை யாட்டுப் போக்கில் தன் கருத்துகளை ஒரு குழந்தையால் தெளிவாக வெளிப்படுத்த முடியாவிட்டால், சக குழந்தை களின் வாய்மொழிக் கட்டளைகளை அவனால் புரிந்து கொள்ள இயலாவிடில் அவனுக்கு இடர்ப்பாடுகள் நேரிடும். இங்கே உணர்ச்சி பூர்வமான மன உளைவு பேச்சு வளர்ச்சி யை ஊக்குவிக்கிறது. சகவயது குழந்தைகளுடன் கலந்து பழகும் வாய்ப்பு கிட்டாத இரட்டைச் சிறுவர்களின் மன வளர்ச்சிப் பாதிப்பு பற்றிய சம்பவம் ஒன்று உளவியல் நூலில் விவரிக்கப்பட்டுள்ளது. இந்த இரட்டைச் சிறுவர்கள் தாம் மட்டும் தன்னந் தனியாகக் கலந்து பழகியதால், இவர்களிரு வருக்கு மட்டுமே புரியக் கூடிய தனிப் பேச்சு உருவாகியது. இவர்களிருவரையும் தனித்தனியே பிரித்து வெவ்வேறு குழந்தைகளின் மத்தியில் விட்ட பின்னர்தான் இருவரும் சாதாரண பேச்சுத் திறமையைப் பெறத் துவங்கினர்.

அறிவு வளர்ச்சியின் மீது விளையாட்டு தாக்கம் செலுத்து கிறது: விளையாட்டின் பொழுது, பொருட்கள், நடவடிக்கை களைப் பொதுமைப்படுத்தவும் வார்த்தையின் பொது மைப்படுத்தப்பட்ட பொருளைப் பயன்படுத்தவும் இன்ன பிறவற்றிற்கும் குழந்தை கற்கிறான். விளையாட்டுச் சூழ் நிலையில் புகுவது என்பது குழந்தையுடைய மூளை நடவடிக் கையின் பல்வேறு வடிவங்களின் வளர்ச்சிக்கான நிபந்தனை யாகும். இவ்வாறாக, ஒரு பொருளுக்கு அதற்கே உரித்தான பெயரைத் தராமல் (அப்பெயர் அவனுக்கு நன்கு தெரியும் என்றாலும்) குறிப்பிட்ட விளையாட்டில் தனக்கு என்ன பொருள் வேண்டுமோ அப்பொருளின் பெயரை அதற்குத் தரத் துவங்கும் பொழுது அவனுடைய சிந்தனையில் மாற்றம் ஏற்படுகிறது. அதாவது அவனுடைய சிந்தனையில் பொருட்களுக்குப் பதில் கருத்துகள் நிழலாடத் துவங்கு கின்றன. ஆரம்பத்தில் எதார்த்தப் பொருட்களை ஆதார மாகக் கொண்டுதான் சிந்தனா வளர்ச்சி நடைபெறுகிறது. பொருட்களுடனான எதார்த்த நடவடிக்கைகளிலிருந்து, அதாவது பொருட்களைக் கையாளுவதிலிருந்து (இப்பொருட்

களுக்குக் குழந்தை புதிய பெயர்களையும் புதிய பணிகளையும் அளிக்கிறான்) குழந்தை படிப்படியாக உள், மூளை நடவடிக்கைகளுக்கு மாறுகிறான். விளையாட்டு நடவடிக்கைகளைச் சுருக்குவதும் பொதுமைப்படுத்துவதும் மூளை நடவடிக்கைகளுக்கு மாறிச் செல்வதற்கான அடிப்படையாகும். மன நடவடிக்கைகளின் வேறு வடிவங்களை வளர்க்கவும் பல்வேறு பாத்திரங்கள் அடங்கிய விளையாட்டுகள் பெரிதும் உதவுகின்றன. இவ்வறாக, விளையாட்டில்தான், அதன் தாக்கத்தின் கீழ்தான் கற்பனை வளரத் துவங்குகிறது.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் விளையாட்டின் சாரம் குணாம்ச ரீதியில் மாற்றமடைகிறது. சாதாரணமாக, சிறு வயதில் குழந்தைகளுடைய விளையாட்டின் சாரம், பெரியவர்கள் எதார்த்தப் பொருட்களுடன் செய்யும் நடவடிக்கைகளை விளையாட்டுச் சாமான்களுடன் திரும்பச் செய்வதாக இருக்கும். எடுத்துக்காட்டாக, 3 வயதுக் குழந்தைகள் மேசையைத் துடைப்பார்கள், தரையைக் கூட்டுவார்கள், ரொட்டியை அறுப்பார்கள், காலணியை சுத்தம் செய்வார்கள். **செய்கைகளைத் திரும்பச் செய்வதுதான் இச்சிறு வயதில் விளையாட்டின் முக்கியச் சாரமாகும்.** சாதாரணமாக, இக்காலகட்டத்தில் குழந்தைகள் தனியாக விளையாடுவர் என்பதை முக்கியமாகக் குறிப்பிட வேண்டும். விளையாட்டுப் பொருட்களினாலோ பெரியவர்களாலோ அவர்கள் ஒன்று சேர்க்கப்பட்டாலும் அவர்கள் அருகருகே விளையாடுவார்களே தவிர ஒன்றாக விளையாட மாட்டார்கள். குழந்தைகள் மற்றவர்களின் விளையாட்டு மீது அதிக கவனம் செலுத்த மாட்டார்கள், ஒவ்வொருவரும் தத்தம் பொருளுடன் அமைதியாக விளையாடுவர். இப்பருவத்தில் சற்று மூத்த வயதுக் குழந்தைகள் வேறு விதமாக விளையாடுவார்கள். இதற்கு முன் சிறுவர்கள் பெரியவர்களைப் பார்த்து தனிப்பட்ட செய்கைகளைச் செய்தாலும், அந்த செயல்களுக்கேற்ற பாத்திரத்தை மேற்கொள்ளவில்லையெனில், சற்று மூத்த வயதுக் குழந்தைகள் ஏதாவதொரு பாத்திரத்தை மேற்கொள்கின்றனர். உதாரணமாக, 2—3 வயதுச் சிறுமி ஒரு பொம்மையை எடுத்து தாலாட்டினாலும் தன்னை ஒரு தாயாகக் கருதுவதில்லை. ''நீ யார்?'' என்ற கேள்விக்குத் தன் பெயரைப் பதிலாகத் தருவாள். 5—6 வயதுச் சிறுமியோ தான் ''தாய்'' என்பாள். இத்தரு

ணத்தில் குழந்தை வெறுமனே செய்கையைச் செய்வதில்லை. இச்செயல்கள் பாத்திரத்தில் அடங்கும். இப்போது அவர்கள் செயல்களை வெறுமனே திரும்பச் செய்வதில்லை. அவர்களுடைய நடவடிக்கைகள் பொருள் பொதிந்தவை யாகின்றன. விளையாட்டு வளர்ச்சியின் இந்தக் கட்டத்தில் மனிதர்களுக்கு இடையிலான உறவுகள் மீது குழந்தை அக் கறை காட்டத் துவங்குகிறான். உறவுகளை வெளிப்படுத்தும் சாதனமாக நடவடிக்கைகள் திகழுகின்றன. விளையாட்டு ஆரம்பமாகும் முன்னரே யார் யாராக இருக்க வேண்டு மென்று குழந்தைகள் முடிவு செய்கின்றனர். இதில், ஏற் கெனவே கூறியபடி, சமூக பாத்திரங்கள் ஏற்கப்படுகின்றன. பல நேரங்களில் குழந்தைகள் குழந்தைப் பாத்திரங்களை யேற்று விளையாடுவர். இப்படிப்பட்ட விளையாட்டுகளில் அவர்கள் மானுட உறவு முறையில் தம்மிடத்தை அறி கின்றனர், தம் பலத்தையும் பலவீனத்தையும் புரிந்து கொள் கின்றனர்.

பெரியவர்களுடனான எதார்த்த உறவுகளில் குழந்தை யாக இருப்பதற்கு மட்டுமின்றி குழந்தையாகச் செயல்பட வும் குழந்தைக்கு வாய்ப்புள்ளது. இச்சந்தர்ப்பத்தில் குழந் தையால் பெரியவர்களை (இவர்களுக்குத்தான் உண்மை அதி காரம் என்றாலும்) அடக்கியாள முடியும். உதாரணமாக, தன் ''குழந்தைத் தன்மையைப்'' பயன்படுத்தி ஒரு குழந் தையால் பெரியவர்களின் கவனத்தைக் கவர முடியும், தான் விருப்பப்பட்டதைச் சாதித்துக் கொள்ள முடியும். குழந் தையின் பலவீனம் உண்மையான சக்தியாகிறது, இதைப் பயன்படுத்த குழந்தை கற்கிறான். வாழ்க்கை அனுபவம் இல்லாததும் எல்லாவற்றையும் விரைவாக அறிய வேண்டு மென்ற நாட்டமும் குழந்தையை வியத்தகு முறையில் கடைக்கோடி நிலைகளை வகிக்கச் செய்கின்றன. ''இப்படி நடப்பதுண்டு'', ''இப்படி நடக்காது'', ''இது நல்லது'', ''இது கெட்டது''—இவை பரவலான குழந்தை மதிப்பீடு களின் வடிவங்களாகும். விதிகள், சட்டதிட்டங்களின் பாலான நேசம் இதிலிருந்துதான் பிறக்கிறது.

இப்பருவத்தில் மூத்த வயதுக் குழந்தைகளின் விளை யாட்டில் குறிப்பிடத்தக்க அம்சம் சட்டதிட்டங்களுக்கு உட்படுவதாகும். சுய பொறுமையும் உறவுகளின் கட்டுப்பா டும் முக்கியமானவையாகின்றன. விளையாட்டில் குழந்தை

கள் மிக எளிமையாக தம் நடவடிக்கைகளை ஒத்திசைவிக்கின்றனர், பரஸ்பரம் கட்டுப்படுகின்றனர், விட்டுக் கொடுக்கின்றனர், ஏனெனில் அவர்களேற்ற பாத்திரங்களின் சாரத்தில் இவையடங்கும். பாத்திர ரீதியில் கட்டுப்படுதல், நடவடிக்கைகளை ஒத்திசைவித்தல் ஆகியவை நிலவும் கட்டம் தன் வயதையொத்த யாராவது ஒருவரின் மீது ஒப்பீட்டளவில் தொடர்ச்சியான அக்கறை தோன்றுவதுடன் பொருந்திப் போகிறது. இப்போது விளையாட்டு என்பது நன்கு கலந்து பழகுவதற்கான ஒரு சாக்காகிறது. சமூக ரீதியாகக் கலந்து பழகும் திறமைகள் இல்லாமல் மற்ற குழந்தையுடன் சேர்ந்து செயல்படுவதென்பது அவ்வளவு எளிதல்ல. உறவுகளைச் சரிப்படுத்தவும், சக குழந்தையின் நட்பை இழக்காமலிருக்கவும் குழந்தை பரஸ்பரம் புரிந்து கொள்வதற்கான வழிகளைத் தேடுகிறான். உறவுகளில் நிலவும் ''நிலையின்மை'', விளையாட்டில் கூட்டாளிகளை அடிக்கடி மாற்றுவது ஆகியவற்றிற்குக் காரணம் மனித உறவுகளை நன்கு கற்றுத் தேர வேண்டுமென்ற நாட்டமாகும். புதுப் புது நட்பை ஏற்படுத்திக் கொள்வதன் மூலம் குழந்தை ஏராளமான நடத்தை வடிவங்களைக் கண்டுபிடிக்கிறான், இவை தன் சக விளையாட்டுத் தோழர்கள் மத்தியில் அவனுக்கு ஓரளவு சுதந்திரத்தை அளிக்கின்றன.

விளையாட்டோடு சேர்ந்து வரைதல், ஒட்டுதல், வடிவமைத்தல் போன்ற பயன்மிகு நடவடிக்கைகளும் பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவக் குழந்தைகளின் மன வளர்ச்சியில் கணிசமான பங்காற்றுகின்றன. இவை ஒவ்வொன்றும் குறிப்பிட்ட தன்மைகளையுடைய குறிப்பிட்ட பொருளை (படம், கட்டிடம்) பெறுவதை நோக்கமாகக் கொண்டது. குறிப்பிட்ட தருணத்தில் நடவடிக்கை மீது குழந்தைக்கு ஆர்வமில்லை என்றாலும், குறிப்பிட்ட பயனை அடையுமாறு, ஒரு விஷயத்தைச் சிந்தித்து, பின் அச்சிந்தனையைத் தொடர்ச்சியாகச் செயல்படுத்துமாறு அக்குழந்தையிடமிருந்து கோரப்படுகிறது. சின்னஞ் சிறு வயதில் குழந்தைகளால் தம் நடவடிக்கைகள் இக்கோரிக்கைக்கு உட்படுமாறு செய்ய முடியாது. ஆரம்பத்தில் இறுதி முடிவு முக்கியமல்ல, நடவடிக்கைப் போக்குதான்—சிறு மரக் கட்டைகளை அடுக்குவது, களிமண்ணை உருட்டுவது, பென்சிலால் எழுதும் போது காகிதத்தில் சுவடுகள் ஏற்படுவது—குழந்தைகளுக்கு

முக்கியமாகும். ஒரு நடவடிக்கையைக் கற்றுத் தேரும் பொழுது, இறுதி முடிவை அடைவதை நோக்கிய போக்கு படிப்படியாக உருவாகிறது. இப்போக்கு உருவாகும் பொழுது தேவையான வெளி, நடைமுறை செயல்வகை களையும் உள், மன வடிவங்களையும் குழந்தை கற்றுத் தேர் கிறான், அழகியல் அனுபவமும் படைப்பாற்றல் திறமை களும் அவனிடம் உருவாகின்றன.

குழந்தைகள் வரையும் படங்களின் மீது ஆராய்ச்சியா ளர்கள் பெரும் கவனம் செலுத்துகின்றனர். பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகள் வரையும் படங்களுக்கு சில விசேஷ அம்சங்கள் உண்டு: இவை வரை கோடுகளால் ஆனவை (மனித உருவம் ஒரு சில கோடு களால் சித்தரிக்கப்பட்டிருக்கும்), இவற்றில் பொருட்களின் அளவு விகிதங்கள் குலைக்கப்பட்டிருக்கும் (ஒரு பூ வீட்டை விடப் பெரியதாயிருக்கும்), இடங்களும் மாறியிருக்கும்,சில சமயம் ஒரு பொருள் ஒரே நேரத்தில் வெவ்வேறு கோணங் களிலிருந்து வரையப்பட்டிருக்கும். பல நேரங்களில் குழந் தைகள் வரையும் படங்கள் விளையாட்டின் அல்லது சுவார சியமான சம்பவங்களைப் பற்றிய கதையின் ஒரு அங்கம் மட்டுமே என்பது மேற்கூறிய சிறப்பியல்புகளுக்கான ஒரு காரணமாகும். வரைய முடியாதவற்றை வார்த்தைகளா லும் சைகைகளாலும் விளக்குவார்கள். நன்கு வரைய முடி யாமலிருப்பதும் பாதிப்பை ஏற்படுத்துகிறது. அதே நேரத் தில், குழந்தைகளுடைய புலனுணர்வு மற்றும் சிந்தனையின் சில சிறப்பு அம்சங்கள் இப்படங்களில் வெளிப்படுகின்றன. உதாரணமாக, பல சந்தர்ப்பங்களில் குழந்தைகள் தம் சக தோழர்கள் என்ன வரைந்துள்ளனர் என்று எளிதில் கண்டு பிடித்து விடுவார்கள், பெரியவர்களுக்கோ என்ன வரையப் படுள்ளது என்று கண்டுபிடிக்கக் கடினமாயிருக்கும். சரியாக வரையக் கற்றுத் தந்தால், வரையும் பொருட்களை கவன மாக, தொடர்ச்சியாக ஆராயச் சொல்லித் தந்தால், தேவை யான நுணுக்கங்களைச் சொல்லித் தந்தால் இப்பருவத்தி லும் பொருட்களை எதார்த்தமாகச் சித்தரிக்கும்படி செய்ய லாம். இவ்வாறு குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தருவதா னது சுறுசுறுப்பான, செயல்முனைப்பான புலனுணர்வும் சிந்தனா நடவடிக்கைகளும் வளர உதவும். தன் எண்ணங் களைச் செயல்படுத்தத் தேவையான ''கருவிகளைக்''

குழந்தை பெறுகிறான், இது அவனுடைய ஆக்கபூர்வமான திறமைகளை வளர்க்கிறது.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகள் தனிப்பட்ட உழைப்புக் கடமைகளை நிறைவேற்றவும் கற்கின்றனர். ஒரு தனியான நடவடிக்கை என்ற வகையில் உழைப்பைப் பற்றி இப்பருவத்தில் பேச முடியாது என்றாலும் உழைப்பின் வளர்ச்சியடைந்த வடிவங்களுக்குத் தேவையான ஒரு சில உளவியல் தன்மைகள் இக்கடமைகளை நிறைவேற்றும் போது உருவாகின்றன. இதில் முக்கியமானது என்னவெனில் தன் நடவடிக்கையை சமூக இலட்சியங்களுக்கு உட்படுத்தும் திறமையும், இந்நடவடிக்கை மற்றவர்களுக்குத் தரும் பயனை வழிகாட்டியாகக் கொண்டு செயல்படும் திறமையுமாகும். இதன் பயனாய், பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் உள்ள குழந்தை **கல்வி கற்கும் நடவடிக்கையின்** அம்சங்களைக் கற்றுத் தேர்கிறான். கல்வி கற்பிப்பது என்பது ஏதாவது ஒரு வடிவத்தில் குழந்தைகளின் எந்த ஒரு நடவடிக்கையிலும் அடங்கியுள்ளது. ஆனால் குழந்தையைப் பொறுத்தமட்டில் பாடக் கடமை, அதாவது ஏதாவது புதிய ஒன்றைக் கற்கும் கடமை தோன்றும் போதுதான் கல்வி கற்பது என்பது ஒரு விசேஷ நடவடிக்கையாகிறது. இவ்வாறு பாடக் கடமைகளை தனியே பிரிப்பது இப்பருவத்தின் கடைசியில்தான் நடைபெறுகிறது. இதன் தொடர்பாக, பெரியவர்கள் சொல்வதைக் கவனமாகக் கேட்டு நிறைவேற்றும் திறமை குழந்தைகளிடம் தோன்றுகிறது, சொன்னவற்றைச் செய்யும் முறையின் மீது ஆர்வமேற்படுகிறது, சுய கண்காணிப்பின் ஆரம்ப பழக்கங்கள் உருவாகின்றன. கல்வி நடவடிக்கை குழந்தையின் மன நிலையின் முன், குறிப்பாக அவனுடைய மன நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின்—புலனுணர்வு, கவனம், நினைவு, சிந்தனை—கட்டுப்பாட்டின் முன் மிகக் கறாரான கோரிக்கைகளை வைக்கின்றன, இதன் மூலம் அந்தந்த மனநிலைப் பண்புகள் உருவாக உதவுகிறது.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகளின் புலன் வளர்ச்சி.

இப்பருவத்தில் குழந்தையின் புலன் அனுபவம் பெருமளவில் செழுமையடைகிறது, ஒழுங்குபடுத்தப்படுகிறது,

குழந்தை விசேஷ மானுட புலனுணர்வு, சிந்தனை வடிவங் களைக் கிரகிக்கிறான், கற்பனைத் திறன் பெரிதும் வளரு கிறது, தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கவனமும் பொருள் செறிந்த ஞாபக சக்தியும் உருவாகின்றன.

3 வயது முதல் 7 வயது வரையிலான காலகட்டத்தில் பார்வையின் கூர்மை அதிகரிக்கிறது, பல்வேறு வண்ணப் படிநிலைகளை வேறுபடுத்திப் பார்க்க கண் கற்கிறது, வெவ் வேறு ஒலியங்களையும் உயர்விசைத் தொனி ஒலிகளையும் காது கேட்கத் துவங்குகிறது, கை தொடு உணர்ச்சியின் தீவிர உறுப்பாகிறது. ஆனால் இம்மாற்றங்கள் எல்லாம் தாமாகவே நடைபெறுவதில்லை. எதார்த்தப் பொருட்கள், புலப்பாடுகளின் பல்வேறு தன்மைகள், உறவுகளை ஆராய்வதை நோக்கமாகக் கொண்ட புதிய புலனுணர்வுகளை குழந்தை கற்றுத் தேர்வதன் விளைவுதான் மேற்கூறிய மாற்றங்களா கும். வடிவம், அளவு, நிறம் ஆகியவற்றை கண்டறியும் திறமையை வளர்ப்பதில் வெட்டி ஒட்டுவது, வரைவது, வடிவமைப்பது போன்ற பயன்மிகு நடவடிக்கைகளுக்கு விசேஷ முக்கியத்துவம் உண்டு. களிமண்ணை உருட்டுவது, கைவேலை போன்றவற்றில் தொடு உணர்வும், பேச்சு வழக் கில் ஒலியங்களை கேட்கும் செவியுணர்வும், இசை வகுப்பில் உயர்விசைத் தொனி ஒலிகளைக் கேட்கும் உணர்வும் வளரு கின்றன.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் புலன் கள் சார்ந்த வரையளவுகளைக் குழந்தைகள் எப்படி கிரகிக் கின்றனர் என்பது குழந்தைகளின் புலனுணர்வு வளர்ச்சி யில் பெரும் பங்காற்றுகிறது. இந்த வரையளவுகள் குறிப் பிட்ட பொருட்களின் பண்புகளைக் குறிப்பதற்காக மனித குலத்தால் குறிப்பட்ட வகையில் உருவாக்கப்பட்டவை. ஒரு நிறமாலையின் பல்வேறு வண்ணங்கள், வடிவயியல் உருவங்கள், இசையொலி, ஒலியங்கள் போன்றவை இவற்றி லடங்கும். இப்புலன்கள் சார்ந்த வரையளவுகளை பல்வேறு புலனுணர்வு நடவடிக்கைகளில் குழந்தைகள் பயன்படுத்து கின்றனர், இவை தாம் ஆராயும் பொருட்களின் சிறப்பியல்பு களை வரையறுக்க வாய்ப்பளிக்கும் ஒரு வித விசேஷ அள வைகளாகத் திகழுகின்றன. இப்பருவத்தின் இறுதியில் குழந் தைகள் பொது வரையளவுகளைக் கற்றுத் தேர்வதில்லை. நன்கு அறிமுகமான, திட்டவட்டமான பொருட்களின்

தன்மைகளைப் பற்றிய கருத்துகள்தான் குழந்தையின் புல னுணர்வு அளவைகளாக இருக்கின்றன. பொருட்களின் தன் மைகளை குழந்தை விளக்கும் முறையில் இவை வெளிப்படு கின்றன. உதாரணமாக, குழந்தை முக்கோண வடிவத்தைப் பற்றி பின்வருமாறு கூறுகிறான்—''வீட்டைப் போல'', ''கூரையைப் போல''; வட்டத்தைப் பின்வருமாறு குறிப்பிடு கிறான்—''பந்தைப் போல'', முட்டை வடிவத்தைப் பின் வருமாறு வரையறுக்கிறான்—''வெள்ளரிக்காயைப் போல''; சிவப்பு வண்ணத்தைப் பற்றி இப்படிக் கூறுகிறான்—''செர்ரி பழத்தைப் போல''.பொதுவாக ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட வரை யளவுகளைக் கிரகிப்பதானது புலனுணர்விற்கு ''மானுடத் தன்மையை'' அளிக்கிறது, உலகத்தை சமூக அனுபவம் என்ற படிகத்தின் ஊடாகப் புரிந்து கொள்ளும் வாய்ப்பை குழந்தைக்கு அளிக்கிறது. வரையளவுகளை குழந்தைக்குத் தனியே சொல்லித் தராவிடில், அவன் இவற்றைப் பயன்மிகு நடவடிக்கைகளை நிறைவேற்றும் போது தானாகவே படிப் படியாகக் கற்கிறான். பயன்படுத்தப்படும் பொருட்களில் (வண்ண பென்சில்கள், வண்ணக் கலவைகள், பல்வண்ணப் பட்டைகள், சிறு சதுர மரக் கட்டைகள்) முக்கிய வண்ணங் களும் வடிவங்களும் அளவுகளும் அடங்கியுள்ளன. குழந்தை குறிப்பிட்ட பொருளைப் பிரதிபலிக்கிறான், அதன் மாதிரியை உருவாக்குகிறான், பல்வேறு தன்மைகளுக்கேற்ப பல மாதிரிகளை இணைக்கிறான். இப்படி நடைமுறை மாதிரி களை உருவாக்குவது என்பது மனக் கண்ணில் மாதிரிகளை உருவாக்குவதை நோக்கிய பாதையில் ஒரு ஆரம்பப் புள்ளி யாகும்.

புலன்கள் சார்ந்த கல்வியின் நன்கு விசேஷமாக ஒழுங் கமைக்கப்பட்ட சூழ்நிலைகளில் புலனுணர்வு நன்கு வளர்ச்சி யடைகிறது. வரையச் சொல்லித் தருதல், இசை வகுப்பு, பாட விளையாட்டுகள் போன்றவற்றில் குழந்தைகளுக்குப் புலன்கள் சார்ந்த வரையளவுகளை முறைப்படி சொல்லித் தருகின்றனர், பொருட்களை ஆராயவும் அவற்றின் தன்மைகளை வரையளவுகளுடன் ஒப்பிடவும் கற்பிக்கின்ற னர். இதனால் குழந்தையின் புலனுணர்வு முழுமையான தாக, துல்லியமானதாக, தெளிவானதாக ஆகிறது.

புலனுணர்வு வளர்ச்சியில் குறிப்பிடத் தக்கதொரு அம் சம் கலைப் படைப்புகளை (படம், பாடல்கள்) கலை

நயத்தோடு புரிந்து கொள்வதாகும். படத்தை சரியாகப் புரிந்து கொள்ள அக்குழந்தைக்கு சித்திரத்தின் சிறப்பியல்புகள் தெரிந்திருக்க வேண்டும். சமுதாயத்தில் நிலவும் வரை கோட்டு, சித்திர வரையளவுகளை அவன் கிரகிக்க வேண்டும். வரையப்பட்டுள்ளதை சரியாகப் புரிந்து கொள்ளும் திறமை, என்ன பொருளும் உருவமும் வரையப்பட்டுள்ளன என்று கூறுவதோடு கூட காட்சியையும் புரிந்து கொள்ளும் திறமை பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவம் பூராவும் படிப்படியாக உருவாகிறது. பெரியவர்களின் உதவியோடு படங்களைப் பார்ப்பதன் மூலம் இத்திறமை உருவாகிறது. படங்களை நன்கு உற்றுப் பார்த்து, புரிந்து கொள்ளும் திறமை, படங்களைப் புரிந்து கொள்வதுடன் தொடர்புடைய அழகியல் உணர்ச்சிகள் தோன்றுவதற்கான முன்நிபந்தனையாகும். இத்தகைய உணர்ச்சிகள் முதலில் வண்ணங்கள், அவற்றின் பல்வேறு கலவைகளின் விஷயத்திலும், சற்றுப் பின்னர் படத்தின் நயம், மற்ற அம்சங்களின் விஷயத்திலும் தோன்றுகின்றன. இதில் சித்திரங்களின் தரம் பெரிதும் முக்கியமானது. இவை எளிமையானவையாயும் அழகானவையாயும் இருக்க வேண்டும்.

குழந்தைகள் இசையை எப்படி ரசிக்கின்றனர், இதனுடன் சம்பந்தப்பட்ட அழகியல் உணர்ச்சிகள் எப்படிப் பட்டவை என்பது குறைவாகவே ஆராயப்பட்டுள்ளது. பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகளால் இசைப் படைப்புகளை அழகியல் உணர்வோடு ரசிக்க முடியும், இந்த இசை உணர்ச்சி பெரும்பாலும் இசையின் ஒலிப் பண்பாலும் சந்தத்தாலும் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன என்று நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளது. 6—7 வயதில் குழந்தைகள் போதுமான அளவு துல்லியமாகப் பாடல்களைத் திரும்பப் பாடுகின்றனர், முக்கியமானது என்னவெனில் அவற்றிற்கு அழகியல் மதிப்பீட்டை (''பிடித்துள்ளது'', ''பிடிக்கவில்லை'') தருகின்றனர். அடிக்கடி இசையைக் கேட்கவும், ஆழ்ந்த உணர்ச்சியோடு இசையைக் கேட்டு ரசிக்க சுற்றியுள்ளவர்களிடமிருந்து கற்றுக் கொள்ளவும் வாய்ப்பு இருந்தால் குழந்தைகளிடம் சிறு வயதிலேயே இசைத் திறமை வளருகிறது.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகளின் அறிவு வளர்ச்சி.

புலனுணர்வு மேம்படுவதுடன் நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டு குழந்தையின் சிந்தனை வளருகிறது. ஆரம்ப காலக் குழந்தைப் பருவத்தில் சிந்தனையானது பொருட்களைக் கையாளும் நடவடிக்கையில் (உதாரணமாக, கருவிகளைப் பயன்படுத்தும் நடவடிக்கையில்) நடைபெறுகிறது என்றால், சற்று வயது வந்ததும் இது நடைமுறைச் செயல்களுக்கு முன் நடைபெறத் துவங்குகிறது. முந்தைய அனுபவத்தில் உருவாகிய செயல்வகையை, இந்த முதல் சூழலிலிருந்து வேறான இன்னொரு சூழலுக்குக் கொண்டு செல்ல குழந்தை கற்பதுதான் இதற்குக் காரணமாகும்.

இப்பருவத்தில் குழந்தை அன்றாடப் பிரச்சினைகளை மூன்று விதங்களில் தீர்க்கிறான்: காட்சிசார் செயல்முறை, காட்சிசார் மனச் சிந்தனை முறை, கருத்துகளின் அடிப்படையிலான தர்க்க ரீதியான சிந்தனை. குழந்தை எவ்வளவுக்கெவ்வளவு சிறியவனோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அதிகமாக அவன் முதல் முறையைப் பயன்படுத்துகிறான்; அவன் வளர வளர இரண்டாவது, மூன்றாவது முறைகளுக்கு மாறுகிறான்.

மூளைச் செயல்கள் உருவாவது குழந்தைகளுடைய சிந்தனை வளர்ச்சியின் அடிப்படையாகத் திகழுகின்றது. இதில் ஆரம்பப் புள்ளி எதார்த்தப் பொருட்களுடனான செயல்களாகும். இந்நடவடிக்கைகளிலிருந்து குழந்தை எதார்த்தப் பொருட்களுடன் சம்பந்தப்பட்ட உள் மன நடவடிக்கைகளுக்கு மாறுகிறான்; பின்னர் முற்றிலும் உள் மனதில் நடைபெறும் நடவடிக்கைகளுக்கு மாறுகிறான், இங்கே எதார்த்தப் பொருட்கள் கருத்துகள், கருத்தமைப்புகளால் மாற்றீடு செய்யப்படுகின்றன. இவ்வாறாக, வெளி நடவடிக்கைகளை உள்ளுக்கு எடுத்துச் செல்வதன் மூலம் காட்சிசார் மனச் சிந்தனை முறையும் தர்க்க ரீதியான சிந்தனையும் வளர்ச்சியடைகின்றன.

சிந்தனை வளர்ச்சியின் உயர் கட்டங்களில்—அதன் தர்க்க வடிவங்களில்—மூளைச் செயல்கள் உள் பேச்சின் மூலம் நடைபெறுகின்றன, பல்வேறு குறியடையாள முறைகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. ஆனால் இப்பருவத்தில்

குழந்தைகளின் சிந்தனையானது குறியடையாளங்களை விட வடிவங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது. இந்த மன வடிவங்கள் ஒரு சில சந்தர்ப்பங்களில் திட்டவட்டமான பொருட்களைப் பிரதிபலிக்கின்றன, வேறு சில சந்தர்ப்பங்களில் ஓரளவு பொதுமைப்படுத்தப்பட்டவையாக, புனைவுருப்படிவங்களாகத் திகழுகின்றன.

2 முதல் 7 வயது வரை மனதில் ஒரு பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காண்பது என்பது மிகவும் திட்டவட்டமான மனப் பரிசோதனையாக நடைபெறலாம் என்று பியாஜேயின் ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து தெரிய வந்துள்ளது. இந்த ஆராய்ச்சிகளில் குழந்தை சிந்தனையில் பின்வரும் அம்சங்கள் காணப்பட்டன. பின்னோக்கிய செயற்பாடு இல்லாமை (அதாவது, ஏதாவதொரு மாற்றத்தைக் கவனித்து, அதை மனதிற்குள்ளாகப் ''பின்னோக்கிச் செய்து'' ஆரம்ப நிலையைக் கொண்டுவரும் திறமை), கண் முன்னுள்ள நிலவரம் அல்லது காட்சி பிரச்சினையின் தீர்வு மீது செலுத்தும் தாக்கம். பலவீனமான, நிலையற்ற (கோட்பாட்டளவில் சரியானதென்றாலும்) கருத்தமைப்பை விட புலனுணர்வு மன வடிவம் வலுவானதாயிருக்கிறது.

ஒரு சில குறிப்பிட்ட சந்தர்ப்பங்களில் குழந்தையின் மன வடிவச் சிந்தனை ஆதாரமற்றதாக விளங்கி, தவறுகளுக்கு இட்டுச் சென்றாலும் இது புற உலகை அறிய உதவும் ஒரு வலிமையான சாதனமாகத் திகழுகிறது, பொருட்கள், புலப்பாடுகளைப் பற்றிய பொதுக் கருத்துகளை உருவாக்கும் வாய்ப்பை குழந்தைக்கு அளிக்கிறது. பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் படிப்பு சொல்லிக் கொடுப்பதில் இது முழுமையாக வெளிப்படுகிறது.

இப்பருவத்தில் வாய்மொழி சிந்தனை வடிவங்களின் வளர்ச்சி பேச்சிற்கும் நடைமுறைச் செயலுக்கும்இடையிலான பரஸ்பரத் தொடர்புகளில் ஏற்படும் மாற்றங்களுடன் தொடர்புடையது. சிறு வயதில் நடைமுறை பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காணும் பொழுது குழந்தைகளின் கூற்றுகள் அந்தந்த நடவடிக்கைகளையடுத்து, அவற்றைத் தொகுத்துரைப்பது போல் வருகின்றன. அடுத்த கட்டத்தில் பேச்சு நடவடிக்கைக்கு முன் வரத் துவங்கி, திட்டமிடும் செயலைப் புரிய ஆரம்பிக்கிறது. இது ஒரு பிரச்சினையின் தீர்வில்,கண் பார்வைக்கு அப்பாற்பட்ட பொருள் பொதிந்த தொடர்பு

களைக் கண்டுபிடித்து, பயன்படுத்த குழந்தைக்கு உதவுகிறது. படிப்படியாக, நடைமுறை அனுபவம் சேரச் சேர வாய்மொழித் திட்டமிடலிலிருந்து முற்றிலும் வாய்மொழி வாதத்தின் மூலம் திட்டவட்டமான பிரச்சினைகளைத் தீர்ப்பதற்கு குழந்தை மாறுகிறான். ஒரு பிரச்சினை குழந்தைக்குப் புரியும் பொழுது, தனக்குக் கிட்டக் கூடிய விவரங்களைக் கவனித்து அவனால் செயல்பட முடியும் பொழுது அவனுடைய வாதங்கள் முற்றிலும் தொடர்ச்சியானவையாகவும் தர்க்க ரீதியில் சரியானவையாகவும் இருக்கக் கூடும். உதாரணமாக, வெவ்வேறு பொருட்களைத் தண்ணீர் நிரம்பிய பாத்திரத்தில் போடும் போது அவை எப்படி ''நடந்து கொள்கின்றன'' என்பதைக் கவனிக்கும் குழந்தைகள், மரப் பொருட்கள் மிதக்கின்றன, உலோக (''இரும்பு'') பொருட்கள் மூழ்குகின்றன என்ற சரியான முடிவிற்கு வருகின்றனர்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகள் வாய்மொழி வாதங்களைப் பயன்படுத்துகின்றனர் என்பதால் அவர்கள் சூக்குமக் கருத்துகளால் சிந்திக்கின்றனர் என்று பொருளாகாது. ஒரு சொல்லைப் பெரியவர்கள் புரிந்து கொள்வதற்கும் அதே சொல்லை குழந்தைகள் புரிந்து கொள்வதற்கும் இடையில் கணிசமான வேறுபாடு இருக்கலாம் என்று எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி காட்டினார். இப்பருவத்தில் குழந்தைகள் பல்கூட்டுத் தொகுதிகளாகவும் ''அறிவதற்கு முந்தைய கருதுகோள்களாலும்'' சிந்திக்கின்றனர்; இவற்றில் பொருட்கள் முக்கியமான, ஏன் பல நேரங்களில் பொதுவான சிறப்பியல்புகளால் கூட இணைக்கப்படுவதில்லை. ஒரு 6 வயதுச் சிறுமியிடம் பல்வேறு படங்களைத் தந்து, மிருகங்கள் உள்ள படங்களை அவற்றிலிருந்து தேர்ந்தெடுக்குமாறு கோரினர். ''குதிரை ஒரு மிருகம்.'' —''ஏன் நீ அப்படி நினைக்கிறாய்?''—''அது புல்லைச் சாப்பிடுகிறது, மனிதர்களை ஏற்றிச் செல்கிறது... கரடி ஒரு மிருகம்.''—''ஏன்?''—''அது காட்டில் வாழ்கிறது, வளைந்த கால்களைக் கொண்டது... யானையும் ஒரு மிருகம். அது ஆப்பிரிக்காவில் வசிக்கிறது... இதோ நரியும் ஒரு மிருகம். அது முயல்களைக் பிடிக்கிறது....'' 6 வயதுக் குழந்தையின் வாய்மொழி சிந்தனையின் உதாரணம் இது.

ஆனால் பேச்சு என்பது குழந்தைகளின் பொதுமைப் படுத்தல்களுக்கு ஒரு சாதாரணப் பிற்சேர்க்கையல்ல.

வார்த்தை என்பது சமூக அனுபவத்தின் ஒரு அங்கம். இது குழந்தையின் சிந்தனை நடவடிக்கையை குறிப்பிட்ட விதத்தில் வழி நடத்துகிறது, பொதுக் கருத்துகளை உருவாக்குகிறது, உயர்வான கருத்தமைப்பு வடிவங்களைக் கிரகிக்கப் படிப்படியாக இட்டுச் செல்கிறது.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தைகளின் சிந்தனை வளர்ச்சி பல்வேறு விதமான நடவடிக்கைகளில் நடைபெறுகிறது. இதில் விளையாட்டிற்குத் தனி முக்கியத்துவம் உண்டு. ஏற்கெனவே சுட்டிக் காட்டியபடி, விளையாட்டில்தான் முதன் முதலாக குறியீட்டமர்வு தோன்றுகிறது,ஒரு பொருள் மற்றொரு பொருளால் மாற்றீடு செய்யப்படுகிறது. விளையாட்டு மாற்றீடுகள்தான் மற்ற வகையான மாற்றீடுகளைக் கிரகிப்பதற்கான ஆரம்பப் புள்ளியாகும் (எதார்த்தப் பொருட்கள் வேறு பொருட்களால் அல்லது கற்பனை வடிவங்களால், மாதிரிகளால், இறுதியில் குறியடையாளங்களால் மாற்றீடு செய்யப்படுகின்றன).

பயன்மிகு நடவடிக்கைகளில் செயல்களை வாய்மொழியால் திட்டமிடுவது ஆரம்பமாகிறது; செயல்முனைப்பான வாதங்களுக்கான அடிப்படைகள் உருவாகின்றன.

சிந்தனை உருவாவதில் **கற்பித்தலுக்குத்தான்** தீர்மானகரமான பங்குண்டு. இப்பருவத்தில் குழந்தைகளுடைய சிந்தனையின் பல சிறப்பியல்புகள் முன்னர் வயதிலிருந்து பிரிக்க இயலா அம்சங்களாகக் கருதப்பட்டன; ஆனால் உண்மையில் எந்த குறிப்பிட்ட சூழ்நிலையில் குழந்தைகள் வாழுகின்றனரோ அவைதான் இவற்றிற்கு காரணம், பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் கற்பித்தல் முறைகளையும் சாரத்தையும் மாற்றினால் இவற்றையும் மாற்றலாம் என்று சமீபத்திய ஆண்டுகளின் ஆராய்ச்சிகள் காட்டியுள்ளன. உதாரணமாக, தனிப்பட்ட பொருட்கள், அவற்றின் தன்மைகளைப் பற்றிக் குழந்தைக்குச் சொல்லித் தராமல், பொதுத் தொடர்புகள் மற்றும் எதார்த்தப் புலப்பாடுகளின் நியதிகளைச் சொல்லித் தரும் பொழுது குழந்தையுடைய சிந்தனையின் திட்டவட்டமான தனி தன்மையும் ஒரு குறிப்பிட்ட விஷயத்துடன் மட்டுமான தொடர்பும் மறைந்து பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட வாத வடிவங்கள் தோன்றுகின்றன. 5—6 வயதுக் குழந்தைகள் பொருட்களின் ஒரு சில பொது பௌதீகப் பண்புகள், நிலைகள், வாழ்க்கைச்

சூழலுக்கேற்ப மிருகங்களின் உடல் கட்டமைவு, முழுமைக் கும் பகுதிகளுக்கும் இடையிலான உறவு, ஒருமை மற்றும் பன்மை போன்றவற்றைப் பற்றிய விவரங்களை எளிதாகக் கிரகித்து அவற்றைத் தம் சிந்தனா நடவடிக்கையில் பயன்படுத்துகின்றனர். குறிப்பிட்ட கற்பித்தல் முறைகளில் (மூளை நடவடிக்கைகள் படிப்படியாக உருவாகும் பொழுது) குழந்தைகள் முழுமையான கருத்தமைப்புகளையும் தர்க்க ரீதியான சிந்தனா முறைகளையும் கிரகிக்கின்றனர்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் கருத் தமைப்புகளையும் தர்க்க ரீதியான செயல்களையும் தோற்று விக்க முடியும் என்பதால் இதுதான் குழந்தைகளுடைய அறிவு வளர்ச்சியின் அடிப்படையாக இருக்க வேண்டும் என்று பொருளாகாது. காட்சிசார் மனச் சிந்தனை வடி வங்களை சகல விதங்களிலும் வளர்ப்பதுதான் முக்கியக் கடமையாக விளங்க வேண்டும்; இவ்வயதில் இவ்வடிவங் கள்தான் கிரகிக்கப்படக் கூடியவை, எதிர்கால வாழ்க்கை முழுவதற்கும் இவை முக்கியமானவை, ஏனெனில் இவை எந்த ஒரு படைப்பு நடவடிக்கையிலும் பிரிக்க இயலா அம் சங்களாகும்.

சிந்தனா முறைகளை மேம்படுத்துவது, புதிய வகை யான மூளை நடவடிக்கைகளைக் கற்பது போன்றவற்றுடன் இப்பருவத்தில் குழந்தைகளின் சிந்தனை வளர்ச்சி முடிந்து விடுவதில்லை. குழந்தைகள் தீர்க்கும் சிந்தனை பிரச்சினை களை மாற்றியமைத்து விரிவுபடுத்துவது, சிந்தனை யின் சாரத்தைச் செழுமைப்படுத்துவது ஆகியவற்றிற்கும் சற்றும் குறையா முக்கியத்துவமுண்டு. இப்பருவத்தில்தான் முதன் முதலாக குழந்தையின் முன் வெறும் நடைமுறைப் பிரச்சினைகள் மட்டுமின்றி, அறிவைப் பெறுவதை நோக்க மாகக் கொண்ட விசேஷ அறிதல் பிரச்சினைகளும் தோன்றத் துவங்குகின்றன. இத்தகைய பிரச்சினைகளின் எண்ணிக்கை படிப்படியாக அதிகரிக்கிறது. அறிதல் நடவடிக்கையின் வரம்புகளுக்குள்தான் மூளை நடவடிக்கையின் உயரிய வடிவங்கள் தோன்றுகின்றன.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தையைக் கவனித்தால் அவனுடைய கற்பனை எவ்வளவு வளமானது என்பது புரியும். குழந்தை ஒரே நேரத்தில் எதார்த்த உலகிலும், தன் சொந்தக் கற்பனை உலகிலும்

ஆக இரண்டு உலகங்களில் வாழுவது போல் தோன்றும். இக்கற்பனை உலகம் விளையாட்டுகளிலும் சித்திரங்களிலும் கற்பனைக் கதைகளிலும் இன்ன பிறவற்றிலும் வெளிப் படும். இந்த முதல் மனப் பதிவின் விளைவாக, சில ஆராய்ச்சி யாளர்கள், கற்பனைதான் இப்பருவத்தில் குழந்தையுடைய நடவடிக்கைகளுக்கான மூல ஊற்று என்று கருதலாயினர். ஆனால் கற்பனையின் வளர்ச்சி என்பது விளையாட்டு, சித்தி ரம் வரைதல், மற்ற நடவடிக்கைகளுக்கான காரணமல்ல, மாறாக அவற்றின் விளைவாகும் என்று நுணுக்கமான ஆராய்ச்சிகள் காட்டியுள்ளன. கற்பனையின் ஆரம்ப வடி வங்கள் மிகவும் சாதாரணமானவை, இவை நடவடிக்கையின் போக்கில்தான் தோன்றுகின்றன. படிப்படியாக, வயது வளர வளரத்தான் கற்பனையானது ஒப்பீட்டளவு சுதந்திரத்தைப் பெறுகிறது. குழந்தைகளின் கற்பனையில் மன வடிவங்கள் பிரகாசமானவை, தெட்டத் தெளிவானவை, உணர்ச்சி மிக் கவை, ஆனால் போதுமான அளவு கட்டுப்பாட்டிற்கு உட் படாதவை. கற்பனையின் வளர்ச்சியில் முக்கியப் போக்கு, இதைப் படிப்படியாக உணர்வு பூர்வமான எண்ணங் களுக்குக் கட்டுப்படுத்துவதும், குறிப்பிட்ட எண்ணங்களின் நிறைவேற்றச் சாதனமாக இதை மாற்றுவதுமாகும்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் தனக்குக் கட்டுப்படாத **கவனமும் நினைவும்தான்** மேலோங்கி யிருக்கும். எது தனக்கு நேரடியான ஆர்வத்தைத் தருகிறதோ, தன் உணர்ச்சிகளைத் தூண்டி விடுகிறதோ அதன் பால் மட்டும் குழந்தை கவனம் செலுத்துகிறான், தன் கவனத்தைக் கவருவதை மட்டும், எதைத் ''தானாகவே நினைவில் வைத்துக் கொள்ள முடியுமோ'' அதை மட்டும் நினைவில் வைக்கிறான். வாய்மொழி வாதங்களை விட கண்ணுக்குத் தெரிபவற்றை அவன் எளிதாக நினைவிலிறுத்துகிறான். ஒரு வாசகத்தை நினைவிலிறுத்தும் பொழுது கூட அதன் ஒலியமும் சந்தமும் தான் முக்கியமாகப் படுகிறதே தவிர சாரமல்ல. ஆனால் இதனால், பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் குழந்தையால் தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கவனத்தை செலுத்த முடியாது, திட்டமிட்டு நினைவிலி றுத்த முடியாது என்று பொருளாகாது. இப்பருவத்தின் இறுதி யில் தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கவனத்தை ஒழுங்குபடுத்தும் திறமையை மேன்மேலும் குழந்தை வளர்த்துக் கொள்

கிறான், வார்த்தைகளும் பொருளும் அடங்கிய நினைவு வளரத் துவங்குகிறது; இது 7 வயது வாக்கில் கிட்டத்தட்ட மன வடிவ நினைவுக்குச் சமமாகிறது. இது குழந்தையின் நடவடிக்கை பொதுவாகச் சிக்கலடைவதுடன்—குறிப்பாக வகுப்புகளில் முறைப்படியான பாடங்கள் நடைபெறும் சூழலில்—தொடர்புடையது. நினைவிறுத்தலுக்குத் துணைபுரியும் விசேஷச் செயல்களின் தோற்றம் நினைவு சக்தியின் வளர்ச்சியில் ஒரு திருப்புமுனையாகும். இச்சந்தர்ப்பத்தில் குழந்தை, தான் நினைவிலிறுத்த வேண்டும் என்ற கடமையை முன் வைத்து, அதற்குரிய முறைகளைப் பயன்படுத்தத் துவங்குகிறான். உதாரணமாக, ஒரு சொல்லை நினைவிறுத்த அதைப் பன்முறை திரும்பத் திரும்ப சொல்கிறான்.

சகலவித அறிதல் நடவடிக்கைகளையும் மேம்படுத்துவதானது குழந்தையுடைய பேச்சு வளர்ச்சியை அடிப்படையாகக் கொண்டது. வார்த்தையானது குழந்தைகள் கிரகிக்கும் புலன்கள் சார்ந்த வரையளவுகளைப் பதிவு செய்கிறது, கருத்துகள், கருத்துருக்களை ஏந்தி நின்று சிந்தனை நிகழ்ச்சிப் போக்கில் இடம் பெறுகிறது, தர்க்க ரீதியான வாதங்களுக்கு இடமளிக்கிறது. பேச்சானது கற்பனைப் பணியை வழிநடத்துகிறது, கவனம் மற்றும் நினைவின் முன் கடமைகளை வைக்கிறது, அவற்றிற்கு தனக்குக் கட்டுப்பட்ட போக்கையும், நினைவிற்குப் பொருளையும் அளிக்கிறது. மனித குலம் சேகரித்த அனுபவம் முழுவதும், குறிப்பாக மன நடவடிக்கையின் அனுபவம் பேச்சின் மூலம் குழந்தைக்கு வருகிறது.

இப்பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் குழந்தைக்குத் தாய்மொழி சுமாராகத் தெரியும். ஆனால் இப்பேச்சு நிலவரப் பேச்சாகும், அதாவது குறிப்பிட்ட ஒரு சூழ்நிலைக்கு வெளியே இதைப் புரிந்து கொள்ள முடியாது. இப்பேச்சு குழந்தையின் செயல்பாடுகளைக் குறைவாகத்தான் ஒழுங்கமைக்கிறது. பேச்சு புலப்பாடுகள் அவனுக்குப் புரிவதில்லை, அவனால் வார்த்தைகளை அவை குறிப்பிடும் பொருட்களிலிருந்து வேறுபடுத்திப் பார்க்க முடிவதில்லை. இப்பருவத்தின் இறுதியில் வார்த்தை வளம் செழுமையடைகிறது, பேச்சின் இலக்கணம் மேம்பாடடைகிறது; நிலவரப் பேச்சிலிருந்து சூழ்நிலைக்கு அப்பால் புரியக் கூடிய பேச்சை நோக்கிய மாற்றம் நடைபெறுகிறது. நடத்தையிலும் சகலவித மன நடவடிக்

கைகளைச் செயல்படுத்துவதிலும் பேச்சின் ஒழுங்குபடுத்தும் பணி பெரிதும் அதிகரிக்கிறது. மனப் பேச்சு உருவாகி, வாய்மொழி சிந்தனையின் அடிப்படையாகிறது. உரிய விதத்தில் சொல்லித் தரும் பொழுது குழந்தைகள் பேச்சின் வார்த்தை உள்ளடக்கத்தையும் வார்த்தைகளின் ஒலியமைப்பையும் புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகின்றனர், பேச்சை ஒரு விசேஷ எதார்த்தப் புலப்பாடாகக் கருத ஆரம்பிக்கின்றனர்.

பேச்சு வராமல் இப்பருவத்தில் குழந்தையுடைய சாதாரண மன வளர்ச்சி சாத்தியமில்லையென்றாலும், பேச்சு தான் மனப் புலப்பாடுகளைத் தோற்றுவிக்கிறது என்று கருதக் கூடாது. வளர்ப்பு மற்றும் கற்பித்தலின் தீர்மானகரமான தாக்கத்தின் கீழ், பல்வேறு வகையான நடவடிக்கைகளில் பேச்சு பங்கேற்கும் பொழுதுதான் இந்த மனப் புலப்பாடுகள் தோன்றுகின்றன.

மனவெழுச்சி-மனவுறுதிச் செயற்களமும் ஆளுமையின் தன்மைகளும் உருவாதல்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்திலேயே குழந்தையின் ஆளுமை எதார்த்தத்தில் உருவாகத் துவங்குகிறது என்று சோவியத் குழந்தை உளவியல் கருதுகிறது. குழந்தையின் ஆளுமை உருவாவது மனவெழுச்சி-மனவுறுதிச் செயற்களமும் அக்கறைகளும் நடத்தையின் செயல் நோக்கங்களும் உருவாவதுடன் நெருக்கமாகத் தொடர்புடையது. இது தன் பங்கிற்கு சமூகச் சூழலால், குறிப்பாக, குழந்தைகளுக்கும் பெரியவர்களுக்கும் இடையிலான உறவுகளால் (இவை ஒரு குறிப்பிட்ட வளர்ச்சிக் கட்டத்திற்குரியவை) நிர்ணயிக்கப்படுகிறது.

பெரியவர்களின் பங்கு, அவர்களின் செல்வாக்கு ஆகியவற்றைப் பற்றியோ, தன்னைப் பற்றியோ சின்னஞ் சிறு வயதில் குழந்தைகளுக்கு ஒன்றும் தெரியாது. குழந்தை ஒரு திட்டவட்டமான சூழ்நிலையில் பெரியவர்களுடன் சேர்ந்து திட்டவட்டமான கூட்டுச் செயலாற்றுகிறான். இந்தச் சூழ்நிலையில் பெரியவர்தான் மையமாகத் திகழுகிறார், சுயமாகச் செயல்படும் குழந்தையோ பெரியவர் சொல்வதை

செய்கிறான் அல்லது செய்யாமலிருக்கிறான். சொன்னதைக் கேட்கும் பிரச்சினைக்கோ, ''செய்வதா செய்யக் கூடாதா'' என்ற சிந்தனைக்கோ இங்கே இடமில்லை; செயல்நோக்கங்களுக்கு இடையிலான போராட்டமும் இங்கில்லை. குழந்தை தன் உள்தூண்டலுக்கேற்பச் செயல்படுகிறான்.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தின் ஆரம்பத்திலேயே குழந்தைக்கும் பெரியவர்களுக்கும் இடையில் முற்றிலும் புதிய பரஸ்பர உறவுகள் தோன்றுகின்றன. குழந்தை தன்னைப் பெரியவர்களிடமிருந்து பிரித்துப் பார்க்கத் துவங்குகிறான். ''எனக்கு வேண்டும்''—தன் விருப்பத்தை அவன் புரிந்து கொள்கிறான். ''இதோ நான்''—தன் புகைப்படத்தைச் சுட்டிக் காட்டுகிறான். பெரியவர்களிடமிருந்து பிரிந்து, தன்னை ஒரு சுயமான மனிதனாக வேறுபடுத்திப் பார்க்கும் குழந்தை தன் நடவடிக்கையையும் பெரியவர்களின் நடவடிக்கையையும் தனித்தனியாகப் பிரித்துப் பார்க்க ஆரம்பிக்கிறான். பெரியவர்களிடமிருந்து ''விலகிச் செல்லும்'' குழந்தைஅவர்களைப் பார்த்து அவர்கள் செய்வதை எல்லாம் திரும்பச் செய்ய முற்படுகிறான், ''பெரியவர்களைப் போல்'' செயல்பட முயலுகிறான். தன் நடத்தையை பெரியவர்களின் மாதிரிக்கேற்ப அமைத்துக் கொள்வதானது குழந்தைகளின் நடவடிக்கைகளுக்கு ஒரு சுதந்திரத்தை அளிக்கிறது, ஏனெனில் இங்கே குறைந்தபட்சம் இரண்டு விருப்பங்கள் நிரந்தரமாக மோதுகின்றன: எப்படி வந்தாலும் சரி என்று சுயமாகச் செயல்படும் விருப்பம் ஒன்று, பெரியவர்களின் கோரிக்கைகளுக்கேற்ப, அவர்களை மாதிரியாகக் கொண்டு செயல்படும் விருப்பம் மற்றொன்று. நடத்தை மாதிரிகளைக் கிரகிப்பதானது சமூக வரையளவுகளுக்கேற்பச் செயல்படுவதற்கு இட்டுச் செல்கிறது. இப்பருவத்தில்தான் முதல் ஒழுக்க வரையளவுகள் தோன்றுகின்றன, **தனிநபர்** நடத்தை என்றழைக்கப்படும் புதிய நடத்தை உருவாகிறது.

சோவியத் உளவியல், நடைமுறையில் ஆளுமை உருவாவதை பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் தோன்றி வளரும் **செயல்நோக்கங்களின் பரஸ்பரக் கட்டுப்படுத்தலுடன்** தொடர்புபடுத்துகிறது. தனிப்பட்ட, ஒன்றுடன் ஒன்று தொடர்பற்ற செயல்நோக்கங்கள் (இவை மாறுகின்றன, ஒன்றையொன்று உறுதிப்படுத்துகின்றன அல்லது ஒன்று

டன் ஒன்று மோதுகின்றன) இப்பருவத்தில் குழந்தைகளின் நடவடிக்கையை ஊக்குவிப்பதில்லை; மாறாக, இவற்றின் படிநிலை முறைதான் (இங்கே முக்கியமான, நிலையான ஊக்குவிப்புகள் படிப்படியாக முக்கியத்துவத்தைப் பெற்று, தனிப்பட்ட, அந்தந்த நிலவரத்திற்கேற்ற ஊக்குவிப்புகளைத் தமக்கு கீழ் கொண்டுவருகின்றன) குழந்தைகளின் நடவடிக்கையை நிர்ணயிக்கின்றன. சிறு வயதிலேயே குழந்தை உள் குழப்பத்தை உணரத் துவங்குகிறான்; அதாவது எந்த விருப்பத்திற்கு முன்னுரிமையளிப்பது என்று அவன் குழம்புகிறான். இப்பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் இந்த தார்மீக மோதலில் சாதாரணமாக உடனடியான, எளிதில் கிட்டும் விஷயத்திற்கு இட்டுச் செல்லும் விருப்பம் வெற்றி பெறும். குழந்தை வளர வளர, வேறொரு விஷயம் கவர்ச்சிகரமாகக் கவனத்தைத் திசை திருப்பினாலும் அதையும் மீறி குறிப்பிட்ட நடவடிக்கையை எளிதாக நிறைவேற்ற குழந்தைகள் கற்கின்றனர். உணர்ச்சி ரீதியான செயல்களின் எண்ணிக்கை குறைகிறது. சமூகச் சாரமுடைய செயல்நோக்கங்கள் மேன்மேலும் முக்கியத்துவத்தைப் பெறுகின்றன.

பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் புதுப் புது செயல்நோக்கங்கள் மேன்மேலும் தோன்றுகின்றன. நடவடிக்கையின் வெற்றியும் தோல்வியும், நடவடிக்கையின் சாரம் போன்றவை செயல்நோக்கங்களாக விளங்கக் கூடும். இவ்வாறு தோன்றும் செயல்நோக்கங்கள் ஒன்றன் பின் ஒன்றாக வரிசையாக இருப்பதில்லை, இவை வெவ்வேறு விதமாக உறவு கொள்கின்றன. குறிப்பிட்ட வளர்ப்புச் சூழலுக்கேற்ப புகழார்வம், சமூக முக்கியத்துவம் அல்லது நடவடிக்கையின் சாரத்தின் பாலான அக்கறை போன்ற ஏதாவதொரு செயல்நோக்கம் முக்கியச் செயல்நோக்கமாயிருக்கும். குழந்தைகள் வளர வளர, தம் நடவடிக்கையை சுற்றியுள்ளவர்கள் எப்படி மதிப்பிடுவார்கள் என்பது அவர்களுடைய செயல்களில் மேன்மேலும் முக்கியத்துவம் பெறும்.

மனித உறவுகளின் முறையில் இப்பருவக் குழந்தைகள் வகிக்கும் புதிய இடம் அவர்களுக்குப் பெரும் சுதந்திரத்தை அளிக்கிறது. பெரியவர்களிடமிருந்து பிரியும் குழந்தைகள் தம் வயதுக் குழந்தைகளுடன் பெரிதும் கலந்து பழகுகின்றனர். இப்பரஸ்பர உறவுகள் விளையாட்டின் மூலம் நடைபெறுகின்றன. ஒரு பாத்திரத்தை ஏற்கும் குழந்தை அதன்

மூலம் குறிப்பிட்ட செயல்களைச் செய்யக் கடமைப்பட்ட வனாகிறான், குறிப்பிட்ட நடத்தை விதிகளுக்குக் கீழ்பட்டு நடக்க வேண்டியவனாகிறான். இச்செயல்கள் அவனுக்குக் கவர்ச்சியற்றவையாக இருக்கலாம், வேறு சந்தர்ப்பத்தில் நிறைவேற்றப்படாதவையாகவோ, பெரும் இடர்ப்பாடுடன் நிறைவேற்றத் தக்கவையாகவோ இருக்கலாம். விளையாட்டில் தான் வகிக்கும் பாத்திரத்தின் சமூக, தார்மீகக் கடமைகளுக்கு ஏற்ற முறையில் செயல்பட குழந்தை கற்கிறான். குழந்தையின் மனவுறுதி உருவாவதில் விளையாட்டு ஆற்றும் பங்கு இதில்தான் அடங்கியுள்ளது. உதாரணமாக, ஒரு கடைக்காரி விளையாட்டு விளையாடும் 5 வயதுச் சிறுமி தான் விற்கும் பிஸ்கெட்டைத் தானே தின்பதில்லை. பள்ளிக் குழந்தைகளாக விளையாடும் பொழுது அவர்கள் எழுத்துகளைத் திரும்பத் திரும்ப பொறுமையோடு எழுதுகின்றனர். விளையாட்டு நடவடிக்கையானது குழந்தையின் மனவுறுதி வலுப்பட உதவுகிறது. விளையாட்டு மூலமான செயல் நோக்கங்களில் கட்டளைகள் நன்கு நிறைவேற்றப்படுகின்றன. விளையாட்டில் குழந்தையால் தன் நடத்தையை எளிதாகக் கட்டுப்படுத்த முடியும். உதாரணமாக, காவலாளி விளையாட்டில் அவன் நீண்ட நேரம் அசையாமல் ஒரே மாதிரி நிற்கிறான், ஏனெனில் இதுதான் அவன் ஏற்றுள்ள பாத்திரத்தின் சாரமாகும்.

குழந்தையுடைய மனவுறுதி வளர்ச்சியடைவதில் விளையாட்டுகளைத் தவிர பயன்மிகு நடவடிக்கைகளும் கணிசமான தாக்கம் செலுத்துகின்றன. வரைதல், வடிவமைத்தல், வெட்டி ஒட்டுதல் போன்ற நடவடிக்கையில் ஒரு விளை பொருளைப் படைக்க வேண்டும் என்ற பயன்மிகு லட்சியம் அடங்கியுள்ளது. சிறு மரக் கட்டைகளைக் கையாளும் பொழுது ஒரு கோபுரம் கட்ட வேண்டும் என்ற லட்சியம் அவன் முன் நிற்கிறது; பென்சிலையும் தாளையும் எடுத்ததும் அவன் முன் ஒரு சிறுவனை வரைய வேண்டும் என்ற லட்சியம் நிற்கிறது. குழந்தை தன் முன் வைக்கும் பயன்மிகு லட்சியங்கள் ஆரம்பத்தில் நிலையற்றவை. கோபுரம் கட்டத் துவங்கும் சிறுவன் தான் கப்பல் கட்டப் போவதாகத் திடீரென அறிவிக்கிறான். சிறுவனை வரைய ஆரம்பித்த சிறுவன் திடீரென பென்சிலையும் தாளையும் வீசியெறிந்து விட்டு, தான் விளையாடப் போவதாக அறிவிக்கிறான். கூட்

டாகச் செயல்படும் போது மட்டுமே, போட்டிச் சூழல் நில வும் போது மட்டுமே (''யாரால் கோபுரம் கட்ட முடிகிறது பார்க்கலாம்!'', ''யார் சிறுவன் படத்தை நன்கு வரையப் போவது?'') பயன்மிகு லட்சியங்கள் நீண்ட நேரம் நிலைத் திருக்கின்றன, நடவடிக்கையின் விளைபயனை நிர்ணயிக் கின்றன.

குழந்தையின் மனவுறுதியை வளர்ப்பதில் குழந்தை உழைப்புக் கடமைகளை நிறைவேற்றுவதற்குப் பெரும் முக் கியத்துவம் உண்டு. இச்சூழ்நிலையில் தார்மீகச் சாரமுடைய செயல்நோக்கங்கள் குழந்தையின் நடத்தையை வழிநடத்து கின்றன. உதாரணமாக, குழந்தைகளிடம் தாமே வைத்துக் கொள்ளவும் சிறுவர்களுக்குப் பரிசளிக்கவும் தனித்தனியே கொடிகளைச் செய்யும்படி கூறினர். வெவ்றேு செயல் நோக்கங்கள் குழந்தைகளின் நடவடிக்கையை வெவ்வேறு விதமாக ஒழுங்கமைத்தன. சிறுவர்களுக்குப் பரிசளிக்கும் கொடியைச் செய்ய குழந்தைகள் நீண்ட நேரம் செல விட்டனர், பெரும்பாலோர் காரியத்தை இறுதி வரை செய் தனர், தரமும் ஒப்பிட முடியாத அளவிற்கு உயர்வானதாக இருந்தது. இவ்வாறாக, உழைப்பின் சமூக செயல்நோக்கங் கள் மிக எளிய வடிவில்—வேறொரு நபருக்குப் பயனுள்ள ஏதாவது ஒன்றை செய்வது—சிறு வயதிலேயே உருவாகத் துவங்குகின்றன. குழந்தைகள் தாம் செய்யும் காரியத்தின் அவசியத்தையும் சமூகப் பயனையும் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு அதிகமாக உணருகின்றனரோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அவர் களின் பணி செயல்முனைப்பானதாகிறது. எடுத்துக்காட் டாக, ஒரு சிறுவன் எப்படி கொடியுடன் நடந்து செல்வான் என்று ஒரு குழந்தையால் நன்கு கற்பனை செய்து பார்க்க முடியும். ஆனால் இக்கட்டளையை மாற்றி, குழந்தைகளிடம் தத்தம் அம்மாக்களுக்குக் கொடிகளைச் செய்யுமாறு கூறி னால் உழைப்பு நடவடிக்கையின் செயல்வன்மை கணிச மாகக் குறையும். தாய் இக்கொடியை வைத்துக் கொண்டு என்ன செய்வாள் என்று குழந்தையால் கற்பனை செய்ய முடிவதில்லை, எனவே வேலையின் மீது அவனுக்கு அக்கறை குறைகிறது. இவ்வாறாக, தெட்டத் தெளிவான உழைப்புச் செயல்நோக்கம் இப்பருவத்தில் குழந்தையின் மனவுறுதியை வளர்ப்பதற்கான நிபந்தனையாகும்.

இப்பருவத்தில் குழந்தை பயன்மிகு லட்சியங்கள் (கோபு

ரம் கட்டுவது), சமூக ரீதியில் பயனுள்ள உழைப்புச் செயல் நோக்கங்கள் (சிறுவர்களுக்கு கொடி தயாரிப்பது) போன்ற வற்றை வழிகாட்டியாகக் கொண்டு செயல்படுவதோடு கூட கிரகிக்கப்பட்ட தார்மீக வரையளவுகளையும் வழி காட்டியாகக் கொண்டு செயல்படத் துவங்குகிறான். எது நல்லது, எது கெட்டது என்ற தன் கருத்திற்கேற்ப நடக்க அவன் முற்படுகிறான். செயல்நோக்கங்களின் படிநிலை வளர வளர, அவனுடைய மனதில் அச்செயல்நோக்கங்கள் ஒன்றுடன் ஒன்று மோதுகின்றன, அவன் முதலில் ஒரு முடி வெடுக்கிறான், பின்னர் வேறொரு உயரிய செயல்நோக்கம் வரும் பொழுது முதலில் எடுத்த முடிவை கைவிடுகிறான். எத்தகைய செயல்நோக்கங்கள் மேலோங்கியுள்ளனவோ அவை குழந்தையின் ஆளுமையை நிர்ணயிக்கின்றன.

சிறு வயதில் குழந்தைகள், பெரியவர்கள் சொல்வதற் கேற்ப அப்படியே செயல்படுகின்றனர். தம் சொந்த விருப் பங்களை அவர்கள் அபூர்வமாகத்தான் மட்டுப்படுத்துகின்ற னர். குழந்தைகள் தமக்கு மகிழ்ச்சி தருவதை, பிடித்த மானதை, எதற்கு அதிக முயற்சி தேவையில்லையோ அதை செய்கின்றனர். நல்ல, பயன்மிகு காரியங்களைச் செய்யும் பொழுது (அம்மாவிற்கு செருப்பு கொண்டுவா, வயதான பாட்டிக்குத் தண்ணீர் கொடு), இவை எவ்வளவு பய னுள்ளவை என்று குழந்தைகள் புரிந்து கொள்வதில்லை, மற்றவர்களின் பாலான தம் கடமையை உணருவதில்லை. குழந்தை செய்யும் காரியத்திற்குப் பெரியவர்கள் என்ன மதிப்பீட்டைத் தருகின்றனரோ அம்மதிப்பீட்டின் தாக்கத் தால்தான் கடமையுணர்வு தோன்றுகிறது. இம்மதிப்பீட்டின் அடிப்படையில் குழந்தைகள் எது நல்லது, எது கெட்டது என்று வேறுபடுத்திப் பார்க்கத் துவங்குகின்றனர். முதலில் குழந்தைகள் மற்ற குழந்தைகளின் நடவடிக்கைகளை மதிப் பிட ஆரம்பிக்கின்றனர். பின்னால் அவர்கள் சகவயதுக் குழந்தைகளின் நடவடிக்கைகளை மட்டுமின்றி தம் சொந்த நடவடிக்கைகளையும் மதிப்பிடக் கற்கின்றனர். **சுய மதிப் பீடு** இப்படித்தான் வளர்ச்சியடைகிறது.

சுற்றியுள்ளவர்களுடன் குழந்தை கலந்து பழக சுய மதிப் பீட்டுத் திறமை வழிகாட்டியாகத் திகழுகிறது. உதாரண மாக, பிடிவாதம் பிடிப்பது என்பது நியாயமல்ல, முரண்டு பிடிப்பது என்பது தவறு என்று குழந்தைகளுக்கு நன்கு

தெரியும். யாரிடமிருந்து தனக்குத் தேவையானது கிடைக்குமோ அவர்களின் பால்தான் குழந்தை சாதாரணமாகப் பிடிவாதம் பிடிப்பான். எனவே பெரியவர்கள் ஏதாவது சொன்னால், குழந்தை ''நான் ஒன்றும் உன்னிடம் வந்து அழவில்லை. நான் பாட்டியிடம் வந்துதான் அழுகிறேன். நீ நகர்ந்து போ'' என்று கூறுவான்.

சுய மதிப்பீடு என்பது குழந்தையின் உணர்வு பூர்வமான நடவடிக்கையின் வளர்ச்சியில் மிகச் சிக்கலான விளைபொருளாகும். தம்முடைய வெளிச் செயல்களைப் பற்றி மட்டுமல்லாது, தம் உள் மனநிலை, உணர்ச்சிகள் சம்பந்தமாயும் பெரியவர்களுடன் கலந்து பழக குழந்தைகள் முயலுகின்றனர். சொந்த உணர்ச்சிகளை வாய் விட்டுச் சொல்லி, தனக்கு அவை எவ்வளவு முக்கியமானவை என்று யோசிக்கும் பொழுது இந்த உணர்ச்சிகளை குழந்தை புரிந்து கொள்ளத் துவங்குகிறான். இப்போது குழந்தை வெறுமனே மகிழ்ச்சியடைவது, வெட்கப்படுவது, கோபமடைவதுடன் நின்று விடாமல் பின்வருமாறு கூறுகிறான்: ''எனக்கு மகிழ்ச்சி'',''நான் வெட்கப்படுகிறேன்'',''நான் புண்பட்டிருக்கிறேன்''. தன் உணர்ச்சிகளை அவன் புரிந்து கொள்கிறான்.

சுய மதிப்பீடு மற்றும் சுய உணர்வின் வளர்ச்சி பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் தோன்றும் புதிய பண்புகளில் ஒன்றாகும். சமூக உறவுகளின் முறையில் தான் வகிக்கும் இடத்தை குழந்தை புரிந்து கொள்வதும், நடைமுறைச் செயல்களில் தன் வாய்ப்புகளைப் பற்றிய மதிப்பீடும், தன் உள் வாழ்க்கையின் பாலான கவனம் விழித்தெழுந்துள்ளதும் சுய உணர்வில் பிரதிபலிக்கின்றன. சுய உணர்வானது தனிநபரை ஆளுமையாக மாற்றுகிறது.

பள்ளிக் கல்விக்கான மனநிலை உருவாதல்.

குழந்தை பள்ளியில் சேர்ந்ததிலிருந்து அவனுடைய வாழ்க்கையில் முற்றிலும் புதியதொரு கட்டம் ஆரம்பமாகிறது. இக்கட்டத்திற்கு அவன் நன்கு தயாராக வேண்டும். முதலில், குழந்தை தீவிர நடவடிக்கைகளை நிறைவேற்றத் தயாராக இருக்க வேண்டும்; இந்நடவடிக்கைகள் குழந்தைக்குப் புதிய உரிமைகளை அளிப்பதோடு கூட அவன் முன் கடினமான கடமைகளையும் வைக்கின்றன. தன்னைச்

சுற்றியுள்ளவர்கள் தன் பாடங்களின் பால் மரியாதை காட்ட வேண்டும் என்று எதிர்பார்க்க சின்னஞ் சிறு பள்ளிச் சிறுவனுக்கு எல்லா உரிமையும் உண்டு. அதே பொழுது அவன் ஆசிரியர் சொல்லும் எல்லாவற்றையும் முறைப் படி செய்தாக வேண்டும், அவனுக்குப் பிடித்தாலும் பிடிக்காவிட்டாலும் பள்ளி விதிகளைப் பின்பற்றி நடந்தாக வேண்டும்.

7 வயதையடைந்த குழந்தைகளில் பெரும்பாலோர் பள்ளி செல்ல விரும்புகின்றனர், ஆனால் அவர்கள் அனைவரும் பள்ளி செல்வது என்றால் என்னவென்று தெட்டத் தெளிவாகப் புரிந்து கொண்டிருக்கவில்லை. சில சமயங்களில் வெளியம்சங்கள் அவர்களைக் கவருகின்றன: புத்தகப் பை அவர்களைக் கவருகிறது, தம்மைப் பெரியவர்களாகக் கருத வேண்டும், தாம் மதிப்பெண்களைப் பெற வேண்டும் என்று விரும்புகின்றனர். பள்ளியின் வெளித்தோற்றங்களல்ல, மாறாக புதிய ஞானத்தைப் பெறும் வாய்ப்பு எந்தக் குழந்தையைக் கவருகிறதோ அவன்தான் உண்மையிலேயே பள்ளிக்கல்விக்குத் தயாரானவன்; அதாவது பள்ளிக் கல்விக்குத் தயாரானவனிடம் அறிதல் நாட்டங்கள் நன்கு வளர்ந் திருக்க வேண்டும். அந்த அடிப்படையில்தான் குழந்தைகளால் தம் பள்ளிக் கடமைகளைப் பொறுப்புணர்வோடு புரிந்து கொள்ள முடியும். ஆனால் பள்ளி மாணவனாகும் விருப்பமும், கல்வியின் பாலான கருத்தாழமுள்ள அணுகுமுறையும் இருந்தால் மட்டும் போதாது. அந்தந்த நிலவரத்தின் தூண்டுதல்களை மேற்கூறிய விருப்பத்திற்கு, அணுகுமுறைக்குக் கட்டுப்படுத்தக் கற்க வேண்டும், பாடங்களில் கவனமாக இருக்கப் பயில வேண்டும், பல நேரங்களில் சலிப்பூட்டும் விதிமுறைகளைப் படிக்க வேண்டும், கடினமான கணக்குகளைப் போட வேண்டும். வேறுவிதமாகச் சொன்னால், எதிர்காலப் பள்ளிச் சிறுவன் தன் நடத்தையைத் தானே நிர்வகிக்க வேண்டும், குறிப்பாகத் தன் அறிதல் நடவடிக்கையை ஒழுங்கமைத்து, கல்விப் பிரச்சினைகளின் தீர்விற்கு அது உதவுமாறு செய்ய வேண்டும். தனிப்பட்ட செயல்நோக்கங்களை விடுத்து, அதிக முக்கியத்துவம் வாய்ந்த நோக்கங்களுக்குக் கட்டுப்பட உதவும் ஒரு செயல்நோக்கப் படிநிலை முறை குழந்தையிடம் உருவாகியிருந்தால் மேற்கூறியது சாத்தியம்.

நவீனப் பள்ளியில் கல்வி வெற்றிடத்திலிருந்து ஆரம்பமாவதில்லை. குழந்தைகள் முதல் வகுப்பிற்கு வரும் பொழுது ஓரளவு அறிவையும் பழக்கங்களையும் பெற்றிருக்கின்றனர், முக்கியமானது என்னவெனில், அவர்களுடைய புலனுணர்வும் சிந்தனையும் வளர்ச்சியடைந்துள்ளன, தாம் பயிலும் பொருட்கள், புலப்பாடுகளை முறைப்படி கவனித்து ஆராயவும், அவற்றின் முக்கியச் சிறப்பியல்புகளை வேறுபடுத்திப் பார்க்கவும், வாதிக்கவும், முடிவுகளுக்கு வரவும் அவர்களால் முடிய வேண்டும் என்று நவீனப் பள்ளி எதிர்பார்க்கிறது. இது குழந்தையின் மூளை வளர்ச்சியின் முன் குறிப்பிட்ட சில கோரிக்கைகளை வைக்கிறது: குழந்தை முறைப்படியான மற்றும் பாகுபாட்டுப் புலனுணர்வைப் பெற்றிருக்க வேண்டும், தான் பயிலும் விஷயத்தைத் தத்துவார்த்த ரீதியில் அணுகக் கற்றிருக்க வேண்டும், அவனிடம் பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட சிந்தனை வடிவங்களும், அடிப்படை தர்க்கச் செயல்களும், பொருள் பொதிந்த நினைவும் இருக்க வேண்டும். இது தவிர கல்வி நடவடிக்கையின் ஆரம்ப அம்சங்கள் (முடிவின் பால் அல்ல, கல்வி **நட**வடிக்கை முறையின் பாலான கவனம், சுய கண்காணிப்பு போன்றவை) குழந்தையிடம் வளர்ச்சியடைந்திருக்க வேண்டும்.

பள்ளியில் சேர்ந்ததுமே குழந்தை சகவயதுக் குழந்தைகளைச் சந்திக்கிறான், இவர்கள் அனைவரும் ஒரு பொதுவான, கருத்தாழமுள்ள காரியத்தில் ஈடுபட்டிருக்கின்றனர். இது பள்ளிக் குழந்தைகளை நர்சரிக் குழந்தைகளிடமிருந்து பெரிதும் வேறுபடுத்துகிறது. பள்ளிச் சிறுவர்களுக்கு இடையிலான பரஸ்பர உறவுகள் வேறு அடிப்படையிலானவை; பள்ளி வகுப்பில் குழந்தையின் நிலை வேறு அளவுகோல்களால், குறிப்பாக அவன் எவ்வளவு நன்றாகப் படிக்கின்றான் என்பதால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. இச்சூழலில் குழந்தைகளோடு ஒன்று கலக்க, மற்ற குழந்தைகளுடன் கலந்து பழகுவதில் பெரும் நெகிழ்வுத் தன்மை வேண்டும், தோழமையுணர்வு நன்கு வளர்ந்திருக்க வேண்டும்.

பள்ளி வாழ்க்கைக்கு மனநிலை ரீதியில் தயாராயிருப்பதென்பது—அதன் எந்த அம்சத்தை எடுத்துக் கொண்டாலும் சரி—குழந்தையுடைய முந்தைய மன வளர்ச்சி முழுவதன் விளைவு, குடும்பத்திலும் நர்சரியிலும் குழந்தை வளர்க்கப்பட்டதன் விளைபயன் என்பது நன்கு விளங்கும். நன்கு படிப்

பதற்கான பண்புகள் உடனடியாகத் தோன்றுவதில்லை. இவை பிறந்தது முதற்கொண்டே படிப்படியாக உருவாகின்றன. இதில் விளையாட்டு, வரைதல் போன்றவற்றின் முக்கியத்துவத்தைச் சுட்டிக் காட்ட வேண்டும். ஏனெனில் இவற்றில்தான் முதன் முதலாக நடத்தையின் சமூக செயல் நோக்கங்கள் தோன்றுகின்றன, செயல்நோக்கங்களின் படிநிலை உருவாகிறது, புலனுணர்வு, சிந்தனை நடவடிக்கைகள் உருவாகி, மேம்பாடு அடைகின்றன, குழந்தைகளுக்கு இடையிலான பரஸ்பரத் தொடர்புகள் வளர்ச்சியடைகின்றன. இது தானாகவே நடைபெறுவதில்லை, பெரியவர்களின் இடையறா வழிகாட்டலின் கீழ்தான் இது நடைபெறுகிறது. இப்பெரியவர்கள் சமூக நடத்தையின் அனுபவத்தை வளரும் இளம் தலைமுறையினருக்கு அளிக்கின்றனர், தேவையான ஞானத்தை சொல்லித் தருகின்றனர், திறமைகளை வளர்க்கின்றனர். ஒரு சில பண்புகளை பாடவேளைகளில் முறைப்படியான கற்பித்தலில்தான் வளர்க்க முடியும். கல்வி நடவடிக்கையின் அடிப்படைத் திறமைகள், அறிதல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகளில் உயர்வான செயல்மட்டம் ஆகியவை இவற்றிலடங்கும்.

குழந்தைகளைப் பள்ளிக் கல்விக்கு மனநிலை ரீதியில் தயார்படுத்துவதில் நர்சரியின் இறுதியாண்டுகளில் நடக்கும் விசேஷ வளர்ப்புப் பணிக்குக் கணிசமான முக்கியத்துவமுண்டு. இந்த வளர்ப்புப் பணி ஏதோ ஒரு வித அவசர உதவியாக இல்லாமல், மன வளர்ச்சியில் அதுவரை அடையப்பட்ட சாதனைகளின் அடிப்படையில் அமைய வேண்டும். ஒன்றுடன் ஒன்று தொடர்பற்ற ஏராளமான விவரங்களைக் குழந்தைகளின் நினைவில் புகுத்துவது, இயந்திரகதியாகப் படிக்கவும் எண்ணவும் சொல்வது ஆகியவற்றை விடத் தீங்கிழைக்கத் தக்கது எதுவுமில்லை. பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட, முறைப்படியான விவரங்களைக் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தருவதென்பது முற்றிலும் வேறான விஷயம்; இதில் புதிய விஷயங்களை (பொருட்களின் எண்ணிக்கை உறவு, மொழியின் ஒலியம்) சொல்லிக் கொடுத்து, இப்பரவலான அடிப்படையில் திறமைகளை வளர்க்கின்றனர். எதிர்காலத்தில் எந்த ஒரு விஷயத்தையும் உணர்வு பூர்வமாகக் கிரகிக்க உதவும் தத்துவார்த்த ரீதியான அணுகுமுறையின் முளைகள் இப்படிப்பட்ட கற்பித்தல் முறையில் உருவாகும்.

அத்தியாயம் நான்கு

ஆரம்பப் பள்ளி வயதில் குழந்தையின் மன வளர்ச்சி

1. பள்ளிப் பருவத்தின் ஆரம்பக் கட்டச் சிறப்பியல்புகள்

இன்றைய சோவியத் கல்வி முறையில் ஆரம்பப் பள்ளி வயது என்பது 6—7 வயது முதல் 10—11 வயது வரையிலான கட்டமாகும். பள்ளிப் பருவம் முழுவதன் ஒரு விசேஷ அங்கம் என்ற வகையில் ஆரம்பப் பள்ளி வயதின் வரம்புகளையும் உளவியல் சிறப்பியல்புகளையும் முடிவானவையாக, மாற்றமற்றவையாகக் கருதக் கூடாது. விஞ்ஞான நோக்கில் பார்த்தால், இப்பருவத்தில் ஒப்பீட்டளவில் நிலையான, இப்பருவத்திற்கே உரித்தான சிறப்பியல்புகளைப் பற்றித்தான் இன்று பேச முடியும்.

6 வயது முதல் 10 வயது வரையிலான காலகட்டத்தின் முக்கிய அம்சம் என்னவெனில் இப்பருவத்தில் பள்ளி செல்லாத குழந்தை பள்ளி மாணவனாக மாறுவதாகும். இது ஒரு மாறும் காலகட்டமாகும். இக்கட்டத்தில் குழந்தை பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தின் சிறப்பியல்புகளையும் பள்ளிச் சிறுவனின் சிறப்பியல்புகளையும் தன்னுள் அடக்கியிருக்கிறான். இந்தத் தன்மைகள் (குண நலன்கள்) சிக்கலான, சில சமயங்களில் முரண்பாடான இணைப்புகளாக குழந்தையின் நடத்தையிலும் உணர்விலும் வாழுகின்றன. எந்த ஒரு மாறுகால நிலையையும் போன்றே இந்த வயதிலும் ஏராளமான வளர்ச்சி வாய்ப்புகள் மறைந்திருக்கின்றன; இவற்றை உரிய நேரத்தில் இனம் கண்டு ஆதரிக்க வேண்டியது முக்கியம். ஆளுமையின் பல தன்மைகளின் அடிப்படைகள் ஆரம்பப் பள்ளி வயதில்தான் உருவாகி, வளருகின்றன. எனவே இன்று ஆரம்பப் பள்ளி சிறுவர் சிறுமியரின் வளர்ச்சி ஆற்றல்களைக் கண்டுபிடித்து, பயன்படுத்துவதன் மீது விஞ்ஞானிகள் பெரும் கவனம் செலுத்துகின்றனர். இந்த உள்ளாற்றல்களைப் பயன்படுத்

துவதானது குழந்தைகளை எதிர்காலக் கல்விக்கும் உழைப்பு நடவடிக்கைக்கும் நன்கு தயார்படுத்த உதவும்.

ஆரம்பப் பள்ளிக் குழந்தைகளின் உடலியல் மற்றும் உடற்கூற்றுச் சிறப்பு அம்சங்கள்.

இந்த வயதில் உடலின் எல்லா உறுப்புகள், திசுக்களிலும் கணிசமான மாற்றங்கள் நடைபெறுகின்றன. முதுகுத் தண்டிலும் கழுத்து, மார்பு, இடுப்பு ஆகிய பகுதிகளிலும் எல்லா வளைவுகளும் உருவாகின்றன. ஆனால் எலும்பு வளர்ச்சி முற்றுபெறுவதில்லை. எனவே நெளிவு சுழிவுத்திறனும் அசைவும் அதிகமாயிருக்கும். இது சரியான உடற் பயிற்சிக்கும் பல விளையாட்டுகளை விளையாடவும் பெரும் வாய்ப்புகளை அளிக்கிறது; அதே பொழுது சாதாரண உடல் வளர்ச்சி சூழல் நிலவாவிடில் தீய பின்விளைவுகள் ஏற்படவும் வாய்ப்புண்டு. எனவே குழந்தைகளின் நல்ல உடல் வளர்ச்சிக்கும், நிமிர்ந்த நடைக்கும், பொதுவில் எதிர்கால வாழ்க்கைக்கும் அவர்கள் அமரும் நாற்காலிகளின் அளவும் அவர்கள் உட்காரும் விதமும் பெரிதும் முக்கியமாகும்.

இப்பருவத்தில் குழந்தைகளின் தசைகளும் தசைநாண்களும் நன்கு வலுப்படுகின்றன, அவற்றின் அளவு அதிகரிக்கிறது, பொதுத் தசைச் சக்தி கூடுகிறது. பெரியத் தசைகள் சிறியவற்றை விட முன்னராகவே வளருகின்றன. எனவே தான் குழந்தைகள் ஒப்பீட்டளவில் வலுவான, பெரிய அங்க அசைவுகளை எளிதாகச் செய்கின்றனர், துல்லியம் தேவைப்படும் சிறு அசைவுகளைச் செய்ய கஷ்டப்படுகின்றனர். 9—11 வயதில் உள்ளங்கை எலும்பும், 10—12 வயதில் மணிக்கட்டு எலும்பும் முழுமையாக வளருகின்றன. இதைக் கவனத்தில் கொண்டால், ஆரம்பப் பள்ளி மாணவன் எழுதுவதற்கு ஏன் அவ்வளவு கஷ்டப்படுகிறான் என்று விளங்கும். அவனுடைய கை விரல்கள் விரைவில் களைப்படையும், அவனால் விரைவாகவோ, நீண்ட நேரமோ எழுத முடியாது. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு, குறிப்பாக முதல், இரண்டாவது வகுப்புகளில் படிப்பவர்களுக்கு நிறைய எழுத்து வேலையைத் தரக் கூடாது. மோசமாக செய்த பாடத்தைத் திரும்ப எழுதக் குழந்தைகள் விருப்பம் தெரிவித்தாலும், இது

பயனளிப்பதில்லை, ஏனெனில் குழந்தையின் கை விரைவில் களைத்துப் போகிறது.

இப்பருவத்தில் குழந்தையின் இதயத் தசை தீவிரமாக வளர்ச்சியடைந்து நல்ல இரத்த ஓட்டத்தைப் பெறுவதால் அது ஒப்பீட்டளவில் விரிவாற்றலுடையது. தலைக்கு இரத்தத்தை எடுத்துச் செல்லும் இரத்தக் குழாய்களின் விட்டம் பெரியதாயிருப்பதால் மூளைக்குப் போதுமான இரத்தம் கிடைக்கிறது, இது மூளை நன்கு வேலை செய்ய உதவுகிறது. 7 வயதிற்குப் பின் மூளையின் எடை கணிசமாகக் கூடுகிறது. மன நடவடிக்கையின் உயரிய, மிகச் சிக்கலான செயற்பாடுகள் உருவாவதில் பெரும் பங்காற்றும் மூளையின் முன் பகுதிகள் குறிப்பாகப் பெரிதும் அளவில் பெருகுகின்றன.

கிளர்ச்சியுறுதல் மற்றும் தடையுணர்ச்சி ஆகிய நிகழ்ச்சிப் போக்குகளுக்கு இடையிலான பரஸ்பர உறவு மாறுகிறது. தடையுணர்ச்சி (பொறுமை, சுய கண்காணிப்பின் அடிப்படை) முந்தைய பருவத்தை விட நன்கு வெளிப்படுகிறது. என்றாலும் கிளர்ச்சியுறுதலை இப்பருவக் குழந்தைகள் அதிகம் நாடுகின்றனர், எனவேதான் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்கள் படபடப்பாகக் காணப்படுகின்றனர். உணர்வு பூர்வமான, விவேகமான கட்டுப்பாடு, பெரியவர்களின் முறைப்படியான கோரிக்கைகள் ஆகியவை கிளர்ச்சியுறுதல் மற்றும் தடையுணர்ச்சி ஆகிய இரண்டு போக்குகளுக்கும் இடையில் சாதாரண பரஸ்பர உறவுகள் தோன்றுவதற்கு அவசியமான வெளி நிபந்தனைகளாகும். அதே நேரத்தில் 6 வயது வாக்கில் இவற்றிக்கு இடையிலான பொதுச் சமன்நிலை பள்ளி வாழ்க்கைக்கு உரித்தான கட்டுப்பாடு, பொறுமை மற்றும் சுய கண்காணிப்புக் கோரிக்கைகளுக்கு ஏற்றதாக உள்ளது.

இவ்வாறாக, பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்துடன் ஒப்பிடும் பொழுது, பள்ளி செல்லும் பருவத்தில் எலும்பு-தசையமைப்பு கணிசமாக வலுப்படுகிறது, இதயச் செயல்பாடு ஒப்பீட்டளவில் நிலைப்படுகிறது, கிளர்ச்சியுறுதல் மற்றும் தடையுணர்ச்சிக்கு இடையில் சமன்நிலை ஏற்படுகிறது. இவையெல்லாம் மிக முக்கியமாகும், ஏனெனில் பள்ளி வாழ்க்கையின் ஆரம்பம் என்பது ஒரு விசேஷக் கல்வி நடவடிக்கையின் ஆரம்பமாகும், இதற்கு குழந்தையிட

மிருந்து கணிசமான மூளையுழைப்பு மட்டுமின்றி உடல் ரீதியாகத் தாங்கும் திறனும் தேவை.

குழந்தை பள்ளியில் சேருவதையடுத்து நடைபெறும் உளவியல் சீரமைப்பு.

குழந்தையுடைய மன வளர்ச்சியின் ஒவ்வொரு கட்டத்திலும் ஒரு விதமான நடவடிக்கை முக்கிய நடவடிக்கையாகத் திகழுகிறது. உதாரணமாக, பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தில் விளையாட்டு முக்கியமானதாயிருந்தது. இவ்வயதுக் குழந்தைகள் நர்சரிப் பள்ளிகளில் படிக்கத் துவங்கினாலும், தம்மாலியன்ற வரை உழைப்பில் ஈடுபட்டாலும், வெவ்வேறு விதமான விளையாட்டுகள் தான் அவர்கள் மத்தியில் முக்கியமானவையாக இருந்தன. விளையாட்டில் தான் சமூக மதிப்பீட்டின் பாலான நாட்டம் தோன்றுகிறது, கற்பனையும் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தும் திறமையும் வளருகின்றன. இவையெல்லாம் பள்ளி வாழ்க்கைக்குக் குழந்தை தயாராவதில் முக்கிய அம்சங்களாகும்.

குழந்தை பள்ளியில் சேர்ந்ததுமே அவன் பள்ளி மாணவனாகிறான். அது முதற்கொண்டு அவனுடைய வாழ்க்கையில் விளையாட்டு ஓரளவிற்கு தொடர்ந்து குறிப்பிட்ட பங்காற்றினாலும் தன் முக்கியப் பங்கை படிப்படியாக இழக்கத் துவங்குகிறது. படிப்புதான் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவனின் முக்கிய நடவடிக்கையாகிறது. இது அவனுடைய நடத்தையின் செயல்நோக்கங்களைக் கணிசமாக மாற்றுகிறது, அவனுடைய அறிதல் சக்திகளும் தார்மீகச் சக்திகளும் வளர புதிய மூல ஊற்றுகளை அவன் முன் திறந்து விடுகிறது.

குறிப்பாக, பள்ளி வாழ்க்கையின் புதிய சூழ்நிலையினுள் குழந்தை அடியெடுத்து வைக்கும் ஆரம்பக் கட்டம் நன்கு தெளிவாகத் தெரியும். பெரும்பாலான குழந்தைகள் இதற்கு உளவியல் ரீதியில் தயார்படுத்தப்பட்டுள்ளனர். வீட்டிலும் நர்சரியிலும் இல்லாத ஏதாவது ஒரு புதிய விஷயத்தை எதிர்பார்த்து அவர்கள் மகிழ்ச்சியுடன் பள்ளிக்கு வருகின்றனர். குழந்தையின் இந்த உள்நிலை இரண்டு விதத்தில் முக்கியமாகும். முதலாவதாக, வகுப்பில் எப்படி நடந்து கொள்ள

வேண்டும், மற்ற மாணவர்களுடன் எப்படிப் பழக வேண்டும், எந்தெந்த நேரத்தில் என்னென்ன செய்ய வேண்டும் ஆகியவை சம்பந்தமாக ஆசிரியர் கூறுபவற்றை விரைவாகக் கிரகிக்க மேற்கூறிய உள்ளுணர்வும் பள்ளி வாழ்க்கையில் புதியதைக் காணும் நாட்டமும் உதவுகின்றன. இக்கோரிக்கைகளை குழந்தைகள் சமூக முக்கியத்துவம் வாய்ந்தவையாக, தவிர்க்க இயலாதவையாக ஏற்கின்றனர். அனுபவம் மிக்க ஆசிரியர்களுக்குத் தெரிந்த பின்வரும் கருத்துநிலை உளவியல் ரீதியில் சரியானது. வகுப்பிலும் வீட்டிலும் பொது இடங்களிலும் பள்ளி மாணவர்கள் எப்படி நடந்து கொள்ள வேண்டும் என்பது சம்பந்தமான விதிகளை முதல் நாள் முதலே குழந்தைகளுக்குத் திட்டவட்டமாகவும் இரு பொருளின்றியும் விளக்க வேண்டும். புதிய நிலையின் வேறுபாட்டை, முன்னிருந்த கடமைகள், உரிமைகளுக்கும் இப்போது உள்ளவற்றிற்கும் இடையிலான வேறுபாட்டைக் குழந்தைக்கு ஆரம்பத்திலேயே விளக்க வேண்டும்.

குழந்தையுடைய மன நிலையின் இன்னொரு அம்சம், ஞானத்தையும் திறமையையும் கிரகிக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்கின் பால் குழந்தைக்குப் பொதுவில் உள்ள நல்ல அணுகுமுறையுடன் தொடர்புடையது. தான் விளையாட்டில யாராக வேண்டுமென்று(விமானியாக, மருத்துவனாக, வண்டியோட்டியாக)விரும்பினானோ அந்த வேலைக்கு வர படிப்பது அவசியம் என்ற கருத்திற்கு குழந்தை பள்ளிக்கு வரும் முன்னரே பழக்கப்படுகிறான். எதிர்காலத்திற்கு எந்த மாதிரி திட்டவட்டமான ஞானம் தேவை என்று குழந்தைக்குத் தெரியாது. அதன் பாலான நடைமுறை, பயனீட்டு அணுகுமுறை இன்னமும் குழந்தையிடம் உருவாகவில்லை. சமூக முக்கியத்துவமும் மதிப்பும் உள்ள ஞானத்தை அவன் பொதுவில் நாடுகிறான். புதியவற்றை அறியும் ஆர்வமும் சுற்றியுள்ளவற்றின் பாலான தத்துவார்த்த நாட்டமும் இதில்தான் வெளிப்படுகின்றன. படிப்பதற்கான முக்கிய முன்நிபந்தனை என்ற வகையில் இந்த ஆர்வம் பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தின் வாழ்க்கை முழுவதாலும்—நன்கு வளர்ச்சியடைந்த விளையாட்டு நடவடிக்கையையும் சேர்த்து—உருவாக்கப்படுகிறது.

ஆரம்பத்தில் திட்டவட்டமான பாடங்களின் சாரம் குழந்தைக்கு இன்னமும் முழுமையாகத் தெரியாது. பாட

விஷயத்தின் பால் அறிதல் நாட்டம் இன்னமும் அவனிடம் உருவாகவில்லை. கணிதம், இலக்கணம், மற்ற பாடங்களினுள் ஆழமாக உட்புகப் புகத்தான் இந்த நாட்டம் வளருகிறது. என்றாலும் முதல் பாடவேளைகளிலிருந்தே குழந்தை உரிய விவரங்களை கிரகிக்கிறான். இதில் குழந்தையின் கல்வி நடவடிக்கை பொதுவில் ஞானத்தின் பாலான ஆர்வத்தின் அடிப்படையில் அமைகிறது; இங்கே கணிதம் அல்லது இலக்கணம் இந்த ஆர்வத்தின் தனிப்பட்ட வெளிப்பாடாகத் திகழுகிறது. இந்த ஆர்வத்தை ஆசிரியர்கள் முதல் பாடவேளைகளில் நன்கு பயன்படுத்துகின்றனர். இதன் பயனாய் எண்களின் தொடர்ச்சி, எழுத்துகளின் வரிசைக் கிரமம் போன்ற சூக்குமமான விஷயங்கள் குழந்தைகளுக்கு அவசியமானவையாகவும் முக்கியமானவையாகவும் மாறுகின்றன.

அறிவின் முக்கியத்துவத்தை குழந்தையே உள்ளுணர்வு ரீதியில் கிரகிப்பதை பள்ளி வாழ்க்கையின் ஆரம்பத்திலிருந்தே ஊக்குவித்து, வளர்க்க வேண்டும். ஆனால் இதை கணிதம், இலக்கணம், இன்ன பிற பாடங்களின் எதிர் பாராத, கவர்ச்சிகரமான, சுவாரசியமான அம்சங்களை வெளிப்படுத்துவதன் மூலம் செய்ய வேண்டும். இது கல்வி நடவடிக்கையின் அடிப்படை என்ற வகையில் உண்மையான அறிதல் ஆர்வத்தைக் குழந்தைகளிடம் வளர்க்க உதவும்.

இவ்வாறாக, பள்ளி வாழ்க்கையின் முதல் கட்டத்தில் குழந்தை வகுப்பிலும் வீட்டிலும் தன் நடத்தையை ஒழுங்கு படுத்தும் ஆசிரியரின் புதிய கோரிக்கைகளுக்குக் கட்டுப்படுகிறான், பாடங்களின் சாரத்தின் மீது ஆர்வம் செலுத்தத் துவங்குகிறான். இக்கட்டத்தைக் குழந்தைகள் அதிக இடர்ப்பாடின்றி கடப்பதானது அவர்கள் பள்ளி வாழ்க்கைக்கு நன்கு தயார்படுத்தப்பட்டுள்ளதைக் காட்டுகிறது. ஆனால் 6—7 வயதுக் குழந்தைகள் அனைவரும் இவ்வாறு நன்கு தயார்படுத்தப்படுவதில்லை. இவர்களில் பலர் ஆரம்பத்தில் ஏதாவது இடர்ப்பாடுகளை அனுபவிக்கின்றனர், உடனடியாகப் பள்ளி வாழ்க்கையில் நுழைவதில்லை.

முதல் வகுப்பு மாணவர்கள் சந்திக்கும் முக்கிய இடர்ப்பாடுகள்.

மூன்று விதமான இடர்ப்பாடுகள் பெரும்பாலும் காணப்படுகின்றன.

முதல் வகையான இடர்ப்பாடுகள் புதிய பள்ளி வாழ்க்கை முறையுடன் தொடர்புடையவை (உரிய நேரத்தில் படுக்கையை விட்டு எழ வேண்டும், வகுப்புகளைத் தவற விடக் கூடாது, எல்லா பாடவேளைகளிலும் அமைதியாக உட்கார்ந்திருக்க வேண்டும், வீட்டுப் பாடங்களை உரிய தருணத்தில் செய்ய வேண்டும், இன்ன பிற). உரிய பழக்கம் இல்லாவிடில் குழந்தையிடம் அளவிற்கதிகமான களைப்பு தோன்றும், பாடங்கள் பாதிக்கப்படும், அந்தந்த நேரத்தில் செய்ய வேண்டிய வேலைகள் குலைக்கப்படும். பெரும்பாலான குழந்தைகள் உள, உடற்கூற்று நோக்கில் அந்தந்தப் பழக்கங்களைக் கற்க நன்கு தயார்படுத்தப்பட்டுள்ளனர். ஆசிரியரும் பெற்றோர்களும் புதிய கோரிக்கைகளைப் புரியும்படி, தெளிவாக விளக்க வேண்டும், அவை நிறைவேற்றப் படுவதை இடையறாமல் கண்காணிக்க வேண்டும், குழந்தைகளின் தனிப்பட்ட சிறப்பியல்புகளுக்கேற்ப அவர்களுக்கு ஊக்கமளிக்க வேண்டும் அல்லது அவர்களைத் தண்டிக்க வேண்டும்.

இரண்டாவது வகையான இடர்ப்பாடுகள் ஆசிரியர், சக மாணவர்கள் மற்றும் குடும்பத்தாருடன் குழந்தைக்கு உள்ள பரஸ்பர உறவுகளின் தன்மையுடன் தொடர்புடையவை. குழந்தைகளின் பால் ஆசிரியர் எவ்வளவுதான் அன்பாயும் கனிவாயும் நடந்து கொண்டாலும் குழந்தைகளைப் பொறுத்த மட்டில் ஆசிரியர் என்பவர் அதிகாரம் படைத்த, கறாரான நபர், இவர் குறிப்பிட்ட சட்டதிட்டங்களை முன்வைக்கிறார், இவற்றை மீற விடாமல் தடுக்கிறார். அவர் குழந்தைகளின் பணியை எப்போதும் மதிப்பிடுகிறார். அவர் முன் குழந்தைகள் சிறிதளவாவது தயக்கம் காட்டாமல் இருக்க முடியாது. இதனால் ஒரு சில குழந்தைகள் பெரிதும் அடங்கிப் போகின்றனர், வேறு சிலரோ பெரிதும் கட்டுக்கடங்காமல் போகின்றனர் (வீட்டில் இவர்கள் முற்றிலும் வேறு மாதிரியாக இருக்கக் கூடும்). பல நேரங்களில் புதிய சூழலில் குழந்தை தனித்துப் போகக் கூடும், அவனால் மற்ற குழந்தைகளுடன் உடனடியாக நட்பு கொள்ள முடியாது, அவன் தனிமையில் வாடுவான்.

அனுபவமுள்ள ஆசிரியர் எல்லாக் குழந்தைகளின் முன்னும் ஒரே மாதிரியான கோரிக்கைகளைத்தான் வைப்பார், ஆனால் இவற்றை ஒவ்வொருவரும் எப்படி நிறைவேற்று

கின்றனர் என்பதைக் கவனமாகக் கவனிப்பார். இது குழந்தைகளின் வெளி நடத்தைக்கு அப்பால் பார்வையை செலுத்தி, அவர்களின் உண்மையான உளவியல் தன்மைகளைப் புரிந்து கொள்ள உதவும். இம்மாதிரி தனித்தனியே குழந்தைகளைக் கவனிப்பதன் அடிப்படையில்தான் குறிப்பிட்ட குழந்தையின் பால் குறிப்பிட்ட அணுகுமுறையைப் பின்பற்ற முடியும். வகுப்பில் அமைதியாக, பொறுமையாக நடந்து கொள்ள குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தருவது, ஆசிரியருக்கு ஆக்க பூர்வமாகப் பதிலளிக்க உதவுவது ஆகியவைதான் இந்த அணுகுமுறையின் நோக்கமாகும். இவற்றின் இறுதி நோக்கம் ஆசிரியர் மீதும், அவருடைய நடவடிக்கைகளின் மீதும் ஒரு நம்பிக்கையை ஏற்படுத்துவதாகும்.

வகுப்பில் ஆசிரியர் எல்லா மாணவர்களின் பாலும் கறாராக நடந்து, அனைவரின் முன்னும் ஒரே மாதிரியான கோரிக்கைகளை வைத்தால், அவர் பலவீனமானவர்களின் உழைப்பிற்கு ஊக்கமளித்து, வலிய மாணவர்களின் மிதமிஞ்சிய தன்னம்பிக்கையைக் கண்டித்தால் மாணவர்களிடையே சுமுகமான பரஸ்பர உறவுகள் நிலவும். இது வகுப்பில் ஒன்றுபட்ட நல்ல சூழல் நிலவுவதற்கான உளவியல் பின்னணியை ஏற்படுத்தும். பொது அக்கறைகளுக்கேற்பவும் (தபால் தலை சேகரித்தல், பொம்மலாட்டத்தில் விருப்பம்), வேறு பொது அம்சங்களுக்கேற்பவும் (குழந்தைகள் ஒரே வீட்டில் வசிக்கின்றனர், ஒரே பெஞ்சில் அமருகின்றனர்) குழந்தைகளின் நட்பிற்கு ஆசிரியர் ஊக்கமளிக்கிறார். வகுப்பும் பின் பள்ளியும் குழந்தைக்கு அன்னியமானவையல்ல, மாறாக அன்பும் அனுதாபமும் உள்ள சக மாணவர்களும் மூத்தவர்களும் அடங்கிய ஒரு கூட்டு என்ற உணர்வைக் குழந்தைகளிடம் ஊட்டி வளர்ப்பதுதான் பள்ளி வாழ்க்கையின் முதல் மாதங்களில் வளர்ப்பின் முக்கிய லட்சியமாயிருக்க வேண்டும்.

குழந்தை பள்ளிக்குச் செல்லத் துவங்கியதும் குடும்பத்திலும் அவனுடைய நிலையில் மாற்றம் ஏற்படுகிறது. அவனுக்குப் புதிய கடமைகளும் உரிமைகளும் வருகின்றன (உதாரணமாக, வீட்டுப் பாடங்களைச் செய்ய அவனுக்குக் குறிப்பிட்ட நேரத்தையும் இடத்தையும் ஒதுக்க வேண்டும், அவனுடைய பாட, வேலை, ஓய்வு நேரங்களைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும்). பெரும்பாலான குடும்பங்களில் குழந்தை

யின் இந்த உரிமைகளை மதித்து, முழுமையாகப் பூர்த்தி செய்கின்றனர் என்பதை அனுபவம் காட்டுகிறது. பல நேரங்களில் இப்படி நிகழ்வதுண்டு: பெரியவர்களின் அனுதாபத்தையும் தம் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்ய அவர்கள் தயாராயுள்ளதையும் உணரும் குழந்தை தனக்கு ''முக்கியத்துவம்'' உள்ள ஒரு சூழலை வீட்டில் ஏற்படுத்த, தன் சலுகையை துர்பிரயோகம் செய்ய முயலுவதுண்டு. இது ஒரு வித குழந்தைச் சுயநலம் தோன்ற இட்டுச் செல்லக் கூடும். எனவே குடும்பத்தில் முதல் வகுப்பு குழந்தை மீது கவனம் செலுத்தும் அதே நேரத்தில் மற்ற குடும்ப உறுப்பினர்களின் நலன்களும் சற்றும் குறையா முக்கியத்துவம் வாய்ந்தவை என்பதை தெளிவுபடுத்த வேண்டும். குழந்தை இவற்றைக் கவனத்தில் எடுத்துக் கொண்டு, தன் பள்ளி விஷயங்களை மொத்த குடும்ப வாழ்வில் மிகைப்படுத்தாமலிருக்க வேண்டும்.

மூன்றாவது வகையான இடர்ப்பாடுகளை பல முதல் வகுப்புக் குழந்தைகள் கல்வியாண்டின் நடுவில் சந்திக்கின்றனர். ஆரம்பத்தில் அவர்கள் வகுப்பு துவங்குவதற்கு வெகு நேரம் முன்னரே பள்ளிக்கு மகிழ்ச்சியோடு ஓடி வந்தனர், எந்த ஒரு வேலையையும் சந்தோஷமாகச் செய்தனர், ஆசிரியர் தந்த மதிப்பெண்களைக் கண்டு பெருமிதம் அடைந்தனர். அறிவைக் கற்றுத் தேர அவர்கள் பொதுவில் தயாராயிருந்ததுதான் இதற்குக் காரணமாகும். ஆனால் சாதாரணமாக, நினைவிலிறுத்தி, பின் தேவையான போது பயன்படுத்தத் தக்க விவரங்களும் வரையறுப்புகளும்தான் முதல் வகுப்பில் சொல்லித் தரப்பட்டன. சாதாரணமாக, இந்த அறிவு எவ்வளவு அவசியமானது என்று விசேஷமாக ஆராயப்படவில்லை. இச்சூழ்நிலையில் குழந்தையின் அறிவுத் தேட்டக் களம் சிறியது, அறிதல் சுதந்திரம் கணிசமான அளவிற்கு குறுகியது. இப்படிப்பட்ட பாடவேளைகளில் பாட உள்ளடக்கத்தின் மீது அதிக ஆர்வம் ஏற்படுவதில்லை. பள்ளி வாழ்க்கையின் வெளியம்சங்கள் குழந்தைக்குப் பழகப் பழக, படிப்பதன் மீது அவனுக்கிருந்த ஆரம்ப ஆர்வம் குறைகிறது, அவனிடம் அக்கறையின்மையும் ஏனோ தானோவென்ற போக்கும் தலைதூக்குகின்றன. பாடங்களுக்கு வெளிக் கவர்ச்சியை ஏற்படுத்தி மேற்கூறிய தீய போக்கு

களை அகற்ற ஆசிரியர்கள் முயலுகின்றனர். ஆனால் இது சிறிது காலத்திற்கு மட்டுமே பயன் தருகிறது.

பாடத்தில் சலிப்பேற்படுவதைத் தவிர்க்க சிறந்த ஒரு வழி, பாடவேளைகளில் குழந்தைகளுக்கு சிக்கலான அறிதல் கடமைகளைத் தர வேண்டும், பிரச்சினைகளை அவர்கள் முன் வைத்து, குறிப்பிட்ட கருதுகோள்களை கிரகிப்பதன் மூலம் அப்பிரச்சினைகளுக்கு அவர்கள் தீர்வு காணுமாறு செய்ய வேண்டும். இது உதாரணமாக பின்வருமாறு நடக்கலாம். கணிதத்தில் எண்களைப் பற்றிய கருத்தமைப்பு மிக முக்கியமான ஒரு விஷயமாகும். இது முதல் வகுப்பில் சொல்லித் தரப்படுகிறது. இதைப் பின்வருமாறு சொல்லித் தரலாம். ஒரு சில பொருட்களை அளவிலும் எண்ணிக்கையிலும் ஒப்பிடுமாறு குழந்தைகளிடம் சொல்லப்படுகிறது; ஆனால் இதை நேரடியாகவோ உடனடியாகவோ செய்ய முடியாத ஒரு சூழலில் இப்பணி அளிக்கப்படுகிறது. என்ன செய்வது? முதல் வகுப்புக் குழந்தைகள் இப்படிப்பட்ட கணக்குகளைப் போடும் பொது முறையைத் தேட வேண்டி வருகிறது. ஓரளவு வெற்றிகரமான ஒரு சில முயற்சிகளுக்குப் பின் அவர்கள் ஆசிரியரின் உதவியுடன், இப்படிப்பட்ட சந்தர்ப்பங்களில் அளவிடுதலும் எண்ணுவதும் எண்களும் அவசியம் என்ற முடிவிற்கு வருகின்றனர். இவை மறைமுகமாக அளவுகளை ஒப்பிட உதவும். பின்னர் குழந்தைகள் அளக்கவும் எண்ணவும் கற்கின்றனர், அளவின் சாரத்தை கிரகிக்கின்றனர். இந்த மாதிரியான விசேஷ விளக்கம் (குறிப்பிட்ட கருத்தமைப்புகள் எந்த அளவிற்கு அவசியமானவை, இவை எப்படி தோன்றின) அன்றாட பிரச்சினைகளைக் கணித முறையின் மூலம் தீர்ப்பதன் மீதும் இப்பாடத்தைப் பயிலுவதன் மீதும் அறிதல் ஆர்வத்தைக் குழந்தைகளிடம் ஏற்படுத்துகிறது என்று அனுபவம் காட்டுகிறது.

தாய்மொழியையும் இதே மாதிரி சொல்லித் தர வேண்டும். இது முதலில், பேச்சு வழக்கின் சொல்வடிவ அமைப்புகளையும் சொற்றொடர்புகளையும் அவற்றைப் பயன்படுத்தும் விதிமுறைகளையும் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தர வேண்டும். உழைப்புப் பாடங்களில் செய்ய வேண்டியப் பணியைத் திட்டமிடும் முறைகளின் மீது அக்கறையை ஏற்படுத்த வேண்டும்.

பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் வழிகளையும் சாதனங்

களையும் தீவிரமாகத் தேடக் கூடிய வகையில் குழந்தைகளின் முன் கடமைகளின் தொகுப்பை வைக்கும் பொழுது, அது ஆரம்பம் முதலே வகுப்பு மாணவர்களை அறிவுத் தேட்டக் களத்திற்குள் அனுப்புகிறது, தம் முடிவுகளை அவர்கள் விரிவான வாதங்கள், தர்க்க ரீதியான விளக்கங்களின் அடிப் படையில் ஆதாரப்படுத்தும் அவசியத்தை அவர்களின் முன் வைக்கிறது. இம்மாதிரியான சிந்தனை நடவடிக்கையின் பயனாய் தேவையான விஷயங்களையும் திறமைகளையும் குழந்தைகளால் உணர்வு பூர்வமாக கிரகிக்க முடியும். இது குழந்தைகளுக்கு கவர்ச்சிகரமானது, ஆசிரியர் சரியாக வழி காட்டும் பொழுது இவர்களால் இப்பணியை நிறைவேற்று வது முற்றிலும் சாத்தியம். எனவே முதல் மாதங்களில் குறிப்பிட்ட விவரங்களின் அவசியம், அவற்றை எப்படிப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்ற தெளிவு ஆகியவை புரியா மல், வெறுமனே ஞாபகம் வைத்துக்கொள்ளுமாறு குழந்தை களிடம் கூறுவது பெரும் ஆபத்தாகும். நிச்சயமாக, முதல் வகுப்புக் குழந்தைகளால் பலவற்றை நன்கு நினைவில் வைத்துக் கொள்ள முடியும். இதனால் கல்வியின் நேரடியான, வெளிப் பயன் கிட்டும், ஆனால் ஒரு மிக முக்கிய அம்சம் விடு பட்டு போகும். அதாவது பாடங்களின் பாலான அறிதல் ஆர்வம் குழந்தைகளிடம் உருவாகாது. இந்த அக்கறை யின்மை பிந்தைய கல்வி முழுவதையும் பாதிக்கும்.

இவ்வாறாக, பள்ளி வாழ்க்கையில் அடியெடுத்து வைக் கும் பொழுது குழந்தையிடம் கணிசமான உளவியல் சீர மைப்பு நடைபெறுகிறது. புதிய வாழ்க்கை முறையில் சில முக்கியப் பழக்கங்களை அவன் கற்கிறான், ஆசிரியருடனும் சக தோழர்களுடனும் நல்லுறவுகளை ஏற்படுத்திக் கொள் கிறான். பாட உள்ளடக்கத்தின் மீது தோன்றிய அக்கறை யின் அடிப்படையில் படிப்பின் மீதான அவனுடைய ஆர்வம் வலுப்படுகிறது. இந்த அக்கறை மேற்கொண்டு வளருவதும் படிப்பின் மீது ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு உள்ள அணுகுமுறையும் அவர்களைக் கற்றல் நடவடிக்கைக்குப் பயிற்றுவிப்பதைப் பொறுத்தவையாகும். எனவே இந்நட வடிக்கையை ஒழுங்கமைப்பதையும் இதன் தனிப்பட்ட அம்சங்களின் சிறப்பியல்புகளையும் பற்றிய பிரச்சினை கல்வி உளவியலில் மிகவும் முக்கியமாகும்.

2. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் கற்றல் நடவடிக்கை

ஞானம், திறமைகள், பழக்க வழக்கங்களைக் கிரகிப்ப தானது பெற்றோர்கள், சகவயதுக் குழந்தைகளுடன் கலந்து பழகுவதாலும், விளையாட்டுகளிலும் நூல்களைப் படிக்கும் பொழுதும் நடைபெறுகிறது. உழைப்பில் மனிதன் பெரும் அனுபவத்தைப் பெறுகிறான். கற்றல் நடவடிக்கையின் பொழுது நடைபெறும் கிரகிப்பின் சிறப்பியல்பு என்ன? விரிவான கற்றல் நடவடிக்கைக்கான சூழ்நிலைகள் பள்ளி யில்தான் தோற்றுவிக்கப்படுகின்றன, இங்குதான் விஞ்ஞான அடிப்படைகள் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தரப்படு கின்றன, இங்குதான் அவர்களின் விஞ்ஞான ரீதியான உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாகிறது என்பதை நினைவில் கொள்ள வேண்டும். கற்றல் நடவடிக்கையின் சாரத்திற்கு ஒரு சிறப்பு அம்சம் உண்டு: விஞ்ஞான கருத்துகள், விஞ்ஞான விதிகள், இவற்றை ஆதாரமாகக் கொண்ட நடைமுறைக் கடமை களின் பொது நிறைவேற்ற முறைகள் ஆகியவைதான் இந்நட வடிக்கையின் அடிப்படையாகும். மற்ற வகையான நட வடிக்கைகளில் கிரகிப்பானது அவற்றின் துணைப்பொருளாக விளங்குகிறது. உதாரணமாக, விளையாட்டில் குழந்தை தான் ஏற்ற ஒரு குறிப்பிட்ட பாத்திரத்தை நன்கு நிறை வேற்ற முயலுகிறான். இதில் நடத்தை வரையளவுகளைக் கிரகிப்பதானது முக்கிய நாட்டத்தைப் பூர்த்தி செய்வதுடன் கூட வருகிறது. உழைப்பின் முக்கிய லட்சியம் பொருட்களின் உற்பத்தியாகும். இங்கே புதிய பழக்கங்களைக் கற்பது என் பது ஒரு முக்கிய விஷயம் என்றாலும், இது இரண்டாம் பட்சமானது மட்டுமே. கற்றல் நடவடிக்கையில் மட்டுமே விஞ்ஞான ரீதியான அறிவையும் அதற்கேற்ற திறமை களையும் கிரகிப்பதானது நடவடிக்கையின் பிராதான லட்சிய மாயும் விளைபொருளாயும் திகழுகிறது.

கற்றல் நடவடிக்கைக்கு ஒரு குறிப்பிட்ட கட்டமைவு உண்டு. இதில் பின்வருபவை அடங்கும்: 1) கற்றல் சூழல் (அல்லது கடமைகள்), 2) கற்றல் செயல்கள், 3) கண் காணிப்பு, 4) மதிப்பீடு.

கற்றல் சூழலுக்குக் குறிப்பிட்ட சிறப்பியல்புகள் உண்டு.

இங்கே குழந்தைகள் திட்டவட்டமான, நடைமுறைக் கடமைகளை நிறைவேற்றும் பொது முறைகளைக் கிரகிக்கின்றனர். ஆசிரியர் உச்சரிக்க குழந்தைகள் பார்க்காமல் எழுதுவது (வார்த்தைகளை எழுத்துப் பிழையின்றி எழுத வேண்டும்), கணிதப் பாடத்தில் கணக்குப் போடுதல் (குறிப்பிட்ட நிபந்தனைக்கேற்ப கணக்குப் போட வேண்டும்), காகித வேலை செய்தல் (கிறிஸ்துமஸ் மரத்தை அலங்கரிக்கும் தோரணங்களைத் தயாரிக்க வேண்டும்) போன்றவை திட்டவட்டமான, நடைமுறைக் கடமைகளில் அடங்கும். ஒரு குறிப்பிட்ட துறையைச் சேர்ந்த (கணிதம், இலக்கணம்) கடமையின் நிறைவேற்றத்தில் கிட்டும் நீண்ட அனுபவத்தின் மூலம் இம்மாதிரியான கடமைகளை நிறைவேற்றக் கற்கலாம்.

ஆசிரியர் சொல்ல குழந்தைகள் பார்க்காமல் எழுதுவதற்கு முன் முதலில் குழந்தைகள் வார்த்தைகளின் அமைப்பு, பொது எழுத்திலக்கணம் ஆகியவற்றைக் கற்கின்றனர். கணக்குப் போடத் துவங்கும் முன் பரிமாணங்களின் பொதுத் தன்மைகள், உறவுகள், கணக்கில் அவற்றைப் பிரித்துப் பார்க்கும் விதம், கணித நடையில் அவற்றை எப்படி எழுதுவது ஆகியவற்றைக் கற்கின்றனர்.

மேற்கூறிய சந்தர்ப்பங்களில் குழந்தைகள் கற்றல் சூழலில் செயல்படுகின்றனர். இங்கே இவர்கள் ஒரு புறம், குறிப்பிட்ட விஷயத்தை கிரகிப்பதற்கான செயல்நோக்கத்தைப் பெறுகின்றனர் (வார்த்தைகளின் கட்டமைப்பு அல்லது பரிமாணங்களின் உறவுகளை ஏன் பயில வேண்டும்), மறுபுறம், குறிப்பிட்ட வகையான திட்டவட்டமான கடமைகளை நிறைவேற்ற எந்த மாதிரியான பொது முறைகளைப் பின்பற்ற வேண்டும் என்பதற்கான உதாரணத்தைப் பெறுகின்றனர்.

கற்றல் சூழலின் உள்ளடக்கமும் வடிவமும் கல்வி உளவியல், கற்பிக்கும் கலை, தனிப்பட்ட போதனை முறைகள் ஆகியவற்றால் கூட்டாக நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன.

கற்றல் சூழலில் குழந்தைகளின் பணி பல்வேறு வகையான செயல்களால் ஆனது. இவற்றில் கற்றல் செயல்களுக்குத் தனியிடம் உண்டு. இவற்றின் மூலம்தான் பள்ளி மாணவர்கள் கடமைகளின் நிறைவேற்றத்திற்கான பொது முறைகளின் மாதிரிகளை கிரகிக்கின்றனர். இச்செயல்கள் பொரு

ளூலகிலும் நடைபெறலாம், மூளையிலும் நடைபெறலாம். இவை ஒரே மாதிரியானவையல்ல. ஒரு சில கற்றல் செயல்கள் எந்த ஒரு பாடத்தையும் கிரகிப்பதற்கு ஏற்றவை, வேறு சில செயல்கள் குறிப்பிட்ட ஒரு பாடத்தின் உள்ளே மட்டும் பயன்படுத்தத் தக்கவை, இன்னும் சில செயல்கள் சில தனிப்பட்ட மாதிரிகளைத் திரும்பச் செய்வதற்கு மட்டும் பயன்படும்.

விசேஷ கற்றல் செயல்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட பாடத்தின் ஒவ்வொரு அடிப்படைக் கருத்தமைப்பையும் கிரகிக்க ஏற்றவையாகும். உதாரணமாக, இலக்கணத்தைப் பயிலத் துவங்கும் பொழுது மாற்றல் மற்றும் ஒப்பிடல் ஆகிய செயல்கள் குறிப்பான முக்கியத்துவம் வாய்ந்தவை, இவை வார்த்தையின் அர்த்தத்திற்கும் வடிவத்திற்கும் இடையிலான உறவை வெளிப்படுத்த உதவுகின்றன. இந்தக் கற்றல் செயல்களை கிரகிக்காமல் குழந்தைகளால் மேற்குறிப்பிட்ட உறவையும் அதன் தன்மைகளையும் உணர்வு பூர்வமாக சுட்டிக் காட்டி, பின் விரிவாகப் பகுப்பாய்வு செய்ய முடியாது.

எண்களைப் பற்றிய க்ருத்தமைப்பை நன்கு புரிந்து கொள்ள ஒரு சில கற்றல் செயல்கள் அவசியம். பின்வருபவை அவற்றிலடங்கும்: 1) பொருள் சார்ந்த செயல் (அளவையாக எடுத்துக் கொள்ளப்பட்ட ஒரு பரிமாணத்தின்பால் வேறொரு பரிமாணத்திற்கு உள்ள மடங்கு உறவை நிர்ணயித்தல்), 2) வாய்மொழிச் செயல் (அளவைகளை எண்ணுதல்), 3) மூளைச்செயல் (கிடைத்த விடையை முழுமையுடன் ஒப்பிடல்).

பாடம் சொல்லித் தரும் பொழுது ஆசிரியர் பொதுக் கற்றல் செயல்கள், தனிப்பட்ட கற்றல் செயல்கள் ஆகியவற்றின் ஒட்டுமொத்தத்தை அறிந்திருக்க வேண்டும். இச்செயல்களை நிறைவேற்றும் பொழுது குறிப்பிட்ட கருத்துகள், பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காணும் முறைகள், அந்தந்த பாடப் பிரிவுகளைக் குழந்தைகள் கிரகிக்கின்றனர். ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களைப் பொறுத்தமட்டில் தேவையான கற்றல் செயல்களை விசேஷமாயும் இடையறாமலும் வளர்க்க வேண்டும். இவையில்லாவிடில் விஷயத்தை கிரகிப்பதானது கற்றல் நடவடிக்கையின் வரம்புகளுக்கு அப்பால் நடைபெறும்; அதாவது இது ஏனோ தானோவென்றிருக்கும், குருட்டுத்தனமான மனப்பாடமாயிருக்கும்.

கற்றல் சூழலில் முழுமையான பணிக்கு இன்னுமொரு விஷயம், அதாவது கண்காணிப்புச் செயல் அவசியம். குழந்தை தன் கற்றல் செயல்களையும் அதன் விளைபயன்களையும் குறிப்பிட்ட மாதிரிகளுடன் ஒப்பிட வேண்டும். ஆரம்பத்தில் கண்காணிப்பை ஒழுங்கமைப்பதில் முக்கியப் பங்கு ஆசிரியரைச் சாரும். படிப்படியாக குழந்தைகள் தம் செயல்களின் முடிவுகளை மாதிரியுடன் தாமே ஒப்பிடவும், வேறுபாடுகளுக்கான காரணங்களைக் கண்டுபிடிக்கவும், கற்றல் செயல்களை மாற்றி அவற்றை அகற்றவும் கற்கின்றனர். இச்சூழ்நிலையில் சுய கண்காணிப்பு குழந்தைகளிடம் தோன்றுகிறது.

கண்காணிப்பில் பல வகைகளுண்டு. இதன் இரண்டு வடிவங்கள் குறிப்பாக முக்கியமானவை: 1) நடைமுறையில் நிறைவேற்றப்பட்ட செயல்களின் தயாரான விளைபயன்களைப் பற்றிய பகுப்பாய்வின் அடிப்படையிலான கண்காணிப்பு, 2) மூளையில் மட்டும் நடைபெற்ற செயல்களின் எதிர்கால விளைபயன்களின் பகுப்பாய்வின் அடிப்படையிலான கண்காணிப்பு. கண்காணிப்பின் அவசியத்தையும் அதைச் செய்யும் முறைகளையும் முதலில் ஆசிரியர் காட்டுகிறார். உதாரணமாக, முதல் வகுப்புச் சிறுவன் ஏதாவது ஒரு எழுத்தை எழுதுகிறான். ஆசிரியர் அதைப் பிரித்து, ஒரு சில பகுதிகள் எப்படி உரிய விதத்தில் அமையவில்லை என்று காட்டுகிறார். இதே போன்ற பணி பிற பாடவேளைகளிலும் இடையறாமல் நடக்கிறது. கண்காணிப்பின் வடிவம் மாறுவதற்கேற்ற சூழ்நிலைகளை ஆசிரியர் ஏற்படுத்துவது பெரிதும் முக்கியமாகும்: மூளையில் மட்டும் நடைபெறும் செயல்களின் சாத்தியமான விளைபயன்களைத் தெட்டத் தெளிவாகக் கற்பனை செய்து பார்க்கும் திறமையை குழந்தைகளிடம் வளர்க்க வேண்டும். இதனால் குழந்தை, எதிர்பார்க்கப்படும் விளைபயன்கள் செயல்களின் சிறப்பியல்புகளுடன் எப்படித் தொடர்புடையவை என்று பார்த்து, சரியான தொடர்புகளைத் தேர்ந்தெடுக்கிறான். இச்சந்தர்ப்பங்களில் நடைமுறையில் நிறைவேற்றப்படும் கடமைகளின் தவறுகள் குறைந்தபட்சமாக்கப்படுகின்றன.

கண்காணிப்பு என்பது கற்றல் நடவடிக்கையின் இன்னொரு அங்கமாகிய மதிப்பீட்டுடன் நெருங்கியத் தொடர்புடையது. கிரகிக்கப்பட்டவை கற்றல் சூழலின் கோரிக்கை

களுக்கு ஏற்றவையாக உள்ளனவா இல்லையா என்று இது பதிவு செய்கிறது. ஆரம்பத்தில் ஆசிரியர்தான் மதிப்பீடு செய்கிறார், ஏனெனில் அவர்தான் கண்காணிப்பை ஒழுங்கமைக்கிறார், ஆனால் குழந்தைகளிடம் சுய கண்காணிப்பு உருவாக உருவாக, மதிப்பீடும் அவர்களிடம் மாறுகிறது. குறிப்பிட்ட கடமைகளை நிறைவேற்றும் பொது முறை தம்மிடம் உள்ளதா இல்லையா என்று ஓரளவுத் துல்லியமாக நிர்ணயிக்கும் திறமையைப் பள்ளிக் குழந்தைகள் பெறுகின்றனர். கற்றல் பணியை ஒழுங்கமைப்பதானது மதிப்பீட்டின் தன்மையைப் பொறுத்தது. நல்ல மதிப்பீடு கிட்டினால், குறிப்பிட்ட கற்றல் சூழல் முழுமையடைந்து விட்டது, எனவே அடுத்ததற்கு மாறலாம் என்று பொருள்; கெட்ட மதிப்பீடு கிட்டினாலோ குறிப்பிட்ட கற்றல் சூழல் முழுமையடையவில்லை என்று பொருள். கெட்ட மதிப்பீடு கிட்டினால் ஆசிரியர் முந்தைய கற்றல் சூழலை பிட்டுப் பிட்டு, தனியாக வைக்கிறார்; இங்கே கடமைகளை நிறைவேற்றும் முறைகளின் தனியம்சங்களை கிரகித்தாக வேண்டும்.

பள்ளி நடைமுறையில் பல நேரங்களில் மதிப்பீட்டை மதிப்பெண்களுடன் சமப்படுத்துகின்றனர். உளவியல் நோக்கில் பார்த்தால் இது சரியல்ல. விஷயம் கிரகிக்கப்பட்டதையோ கிரகிக்கப்படாததையோ சுட்டிக் காட்டுவதுடன் மட்டும் மதிப்பீடு நின்று விடுவதில்லை; கிரகிக்கப்படாவிடில் அதற்கான காரணங்களையும் இது சுட்டிக் காட்டுகிறது, குறைகளை அகற்றும் வழியைக் குறிப்பிடுகிறது, நல்ல முடிவு அடையப்படும் வரை பாடுபட மாணவனுக்கு ஊக்கமளிக்கிறது. மதிப்பீடு நேர்மறையான மதிப்பீடாகவோ எதிர்மறையான மதிப்பீடாகவோதான் இருக்கும். இதற்கேற்ப கற்றல் சூழல் தொடரும் அல்லது மாற்றப்படும். மதிப்பெண்களிலோ பல வரிசைப் படிநிலைகள் உண்டு. கற்றல் சூழலில் இடைக் கட்டம், இறுதி முடிவு இரண்டிற்கும் மதிப்பெண்கள் வழங்கப்படுகின்றன. குழந்தையின் முயற்சி, பாடவேளைகளில் அவன் நடந்து கொண்ட முறை, இன்னும் பல அம்சங்கள் (தற்செயலாக சரியான விடையை கண்டு பிடித்தது வரை) மதிப்பெண்களில் பிரதிபலிக்கின்றன. இது பாடவேளையில் மாணவனின் முழுப் பணியையும் விளக்கும் வாய்ப்பையளிக்கிறது. கற்றல் நடவடிக்கையின் உள்ளே மதிப்பீட்டிற்கு குறுகிய பொருள்தான் உண்டு. இது சார

முள்ள விளக்கத்தையளிக்கிறது (எது இருக்கிறது, எது இன்னமும் இல்லை), ஆனால் அளவுநிலை ஒப்பீட்டிற்கேற்ற வரிசைப் படிநிலை விளக்கத்தை இது அளிப்பதில்லை. மதிப்பீடு, மதிப்பெண் ஆகிய இரண்டிற்கும் இடையில் நிலவும் உண்மையான, சிக்கலான உறவுகள் இன்னமும் விரிவாக ஆராயப்பட வேண்டும். ஆனாலும், கற்றல் நடவடிக்கையில் மதிப்பெண்களின் பங்கை ஆசிரியர்கள் மிகைப்படுத்தக் கூடாது என்று இன்றே ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் கல்வி உளவியல் சுட்டிக் காட்டுகிறது. மதிப்பெண்களுக்குக் குறிப்பிட்ட முக்கியத்துவத்தை அளிக்கும் அதே நேரத்தில், குழந்தைகளின் கற்றல் செயல்களின் நிலையை விளக்கும் சாதனமாக மதிப்பீடுகளின் உளவியல் வாய்ப்புகளை அதிகம் பயன்படுத்த வேண்டும்.

3. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உழைப்பு நடவடிக்கையின் உளவியல் சிறப்பு அம்சங்கள்

கல்வி குழந்தைகளின் மற்ற நடவடிக்கைகளை விலக்குவதில்லை. இவ்வயதிற்கே உரித்தான இரண்டு வடிவங்களில் உழைப்பின் பங்கு மிகப் பெரியது. சுயசேவை, மற்றவர்களுக்கான சில்லறைச் சாமான்களைச் செய்வது ஆகியவை இந்த இரண்டு வடிவங்களாகும். கிராமப் பள்ளிகளில் குழந்தைகள் அவ்வப்போது பயன் உழைப்பிலும் பங்கேற்பதுண்டு.

பள்ளி செல்வதற்கு முந்தைய பருவத்திலிருந்தே குழந்தைகள் சுயசேவையைக் கற்கின்றனர். ஆரம்ப வகுப்புகளிலேயே சுயசேவைப் பழக்கங்களை ஊட்டி வளர்ப்பதானது பெரியவர்களுடைய உழைப்பின் பால் மதிப்பை ஏற்படுத்தவும், மனித வாழ்க்கையில் உழைப்பின் பங்கைப் புரிந்து கொள்ளவும் ஒரு நல்ல உளவியல் அடிப்படையாகும். சுயசேவை சம்பந்தமான தன் கடமைகளைக் குழந்தை நன்கு உணரத் தக்க சூழ்நிலைகளைப் பள்ளியிலும் வீட்டிலும் ஏற்படுத்த வேண்டும். உதாரணமாக, குழந்தை தூய்மையாக, கச்சிதமாக இருக்கும்படி சொல்லித் தரும் அதே நேரத்தில் அவன் தன்னாலியன்ற வரை தன் துணிமணிகள், மற்ற பொருட்களை ஒழுங்காக வைத்திருக்கும்படிச் செய்ய

வேண்டும். வகுப்பில் குழந்தைகள் எல்லோருக்கும் பொது வில் பயன் தரக் கூடிய காரியங்களை(பெருக்குவது, பெஞ்சு களை துடைப்பது, மலர் செடிக்கு நீரூற்றுவது) முறைப் படிச் செய்யும் படிக் கட்டளையிட வேண்டும். தனிப்பட்ட விருப்பு வெறுப்புகள், ஏன் சில நேரங்களில் களைப்பு ஆகிய வற்றை மீறி குழந்தைகள் இவற்றைச் செய்யுமாறு பயிற்று விக்க வேண்டும். சுயசேவையில் ஈடுபடும் குழந்தைகளின் முன் கோரிக்கைகளை வைப்பது, இதை நன்கு ஒழுங்கமைப் பது ஆகியவை கூட்டு உழைப்பில் பங்கேற்கும் பழக்கத்தை யும் நினைவூட்டலின்றி அதில் தன்னாலியன்ற பங்காற்றும் ஆர்வத்தையும் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் வளர்ப் பதற்கான முக்கிய நிபந்தனைகளாகும். ஆரம்ப வகுப்பு களிலிருந்தே வளர்க்கப்படும் இத்தகைய பழக்கமின்றி, பின் னால் உழைப்பின் மீது ஆர்வத்தை ஏற்படுத்துவது கடினம், ஏன் சில நேரங்களில் இயலாது.

கூட்டு உழைப்பில் குழந்தைகள் பங்கேற்கும் சுயசேவை வடிவங்களும் முக்கியமானவை. இவர்கள் தோழமை ரீதி யான ஆதரவையும் பரஸ்பர உதவியையும் கற்கின்றனர், கூட்டின் பொதுக் கடமைகளை உணர்வு பூர்வமாக அணுகு கின்றனர், வேலையை உரிய தருணத்தில், நேர்மையாகச் செய்வதில் தமக்குள்ள பொறுப்பை உணரத் துவங்கு கின்றனர்.

பெரும்பாலான ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு உழைப்புப் பாடங்கள் பிடிக்கும், வெட்டி ஒட்டும் போது தம் திறமையை வெளிப்படுத்துவதை அவர்கள் விரும்பு கின்றனர், இதில் ஒன்றையடுத்து ஒன்றாக பல செயல்கள் மாறிமாறி வருவதை அவர்கள் ரசிக்கின்றனர். பயன்மிகு பொருட்களைத் தம் கரங்களாலேயே செய்வது குழந்தை களுக்குப் பெரும் மகிழ்ச்சியை அளிக்கிறது. இவையெல் லாம் உழைப்பார்வத்தையும், செய்த வேலைக்கான பொறுப் புணர்வையும் வளர்க்கின்றன. கைவேலைப் பொருட்களைச் செய்வதானது சீரிசைவான அசைவுகளின் வளர்ச்சிக்கும், தசையுணர்வு மற்றும் பார்வையுணர்வின் அடிப்படையில் கண்காணிப்பு உருவாகவும் முக்கியமாகும்.

உழைப்புப் பாடங்களுக்கு இன்றுமொரு முக்கிய உள வியல் தாக்கமும் உண்டு. இவை நடைபெறும் சூழ்நிலைகள், செய்யும் வேலையைத் திட்டமிடும் திறமை உருவாகவும்

பின் இதை நிறைவேற்றும் வழிகள், சாதனங்களைக் கண்டு பிடிக்கவும் மிகவும் அனுகூலமானவையாகும். இத்திறமை வேறு பாடங்களிலும் வளரும் என்றாலும் ஏதாவது ஒரு பொருளைப் செயல்முனைப்போடு தயாரிக்கும் பொழுது தான் விரிவான, வெளிப்படையாகத் தெரியும் கோரிக்கை களின் வரம்புகளுக்குள் செயல்படும் வாய்ப்பை குழந்தை பெறுகிறான். ஒரு சிறு செயலைச் செய்யாமல் விட்டாலும் அல்லது வேறு ஒரு கருவியைப் பயன்படுத்தினாலும் முடிவில் அது வேலையைப் பாதிக்கும். எனவே குழந்தை உழைப்புப் பாடங்களில் தன் செயல்களை முன்கூட்டியே திட்டமிடும் திறமையையும் அதற்கான கருவிகளைத் தேர்ந் தெடுப்பதையும் நன்கு கிரகிக்கிறான்.

4. ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்தில் தோன்றும் புதிய உளவியல் அம்சங்கள்

ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் மன வளர்ச்சி அவர் களுடைய முக்கிய நடவடிக்கையாகிய **கற்றலின்** அடிப்படை யில் நடைபெறுகிறது. கல்விப் பணியில் ஈடுபடும் குழந்தை கள் அதன் கோரிக்கைகளுக்குப் படிப்படியாகக் கட்டுப்படு கின்றனர், இக்கோரிக்கைகளை நிறைவேற்ற முன்னர் இல்லாத புதிய உளவியல் தன்மைகள் குழந்தைகளிடம் தேவைப்படு கின்றன. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் கற்றல் நட வடிக்கை உருவாக உருவாக புதிய தன்மைகள் தோன்றி, வளருகின்றன.

வகுப்பில் எல்லாக் குழந்தைகளும் ஆசிரியரை ஒன்றாகக் கேட்டு, அவர் சொல்வதையெல்லாம் செய்தால்தான் பாடங் களை நடத்த முடியும். எனவே ஒவ்வொரு பள்ளி மாணவனும் இப்பாடங்களின் கோரிக்கைகளுக்கேற்ப தன் கவனத்தை ஒழுங்கமைக்கக் கற்கிறான். வெளியில் விளையாடும் புறாக்களை ஜன்னல் வழியே பார்க்க குழந்தைக்குப் பெரி தும் **விருப்பம்**, ஆனால் ஆசிரியர் நடத்தும் பாடத்தை நன்கு கேட்டு நினைவிலிறுத்தியாக **வேண்டும்**, அப்போதுதான் நாளை நடக்கவிருக்கும் வகுப்புத் தேர்வை நன்கு எழுத முடியும். இப்படிப்பட்ட அவசியங்களை இடையறாமல் பின்பற்று வதும், உதாரணங்களின் அடிப்படையில் நடத்தையை

ஒழுங்கமைப்பதும் குழந்தைகளிடம் மன நிகழச்சிப் போக்கு களின் ஒரு விசேஷத் தன்மையாகத் தனக்குக் கட்டுப்பட்ட செயல் கள் வளர உதவுகின்றன. ஒரு குறிப்பிட்ட நோக்கத்தை உணர்வு பூர்வமாக முன்வைத்து, இடர்ப்பாடுகள், தடை களை அகற்றி, அந்நோக்கத்தை நிறைவேற்றும் வழிகளைத் திட்டமிட்டு தேடும் திறமையில் மேற்கூறிய தன்மை வெளிப் படுகிறது.

ஒவ்வொரு பாடத்திலும் குறிப்பிட்ட கடமைகளை நிறை வேற்றும் பொழுது குழந்தைகள் சாதாரணமாக இதற்குச் சிறந்த வழிகளைத் தேடுவர், பல்வேறு வழிகளைத் தேர்ந் தெடுத்து ஒப்பிடுவர், செயல்களின் வரிசைக் கிரமத்தைத் திட்டமிடுவர் (இந்த உள் பணி குறிப்பாக உழைப்புப் பாடங் களில் நன்கு தெரியும்). தன் செயல்களைக் குழந்தையால் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு அதிகமாகத் திட்டமிட முடியுமோ, எவ்வளவுக்கெவ்வளவு விரிவாக பல்வேறு வழிகளை அவ னால் ஒப்பிட முடியுமோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு வெற்றிகரமாக அக்குழந்தையால் கடமையின் நடைமுறை நிறைவேற்றத் தைக் கண்காணிக்க முடியும். கற்றல் நடவடிக்கையில் கண் காணிப்பு, சுய கண்காணிப்பின் அவசியமும் வேறு சில சிறப் பியல்புகளும் (உதாரணமாக, வாய்மொழி அறிக்கை, மதிப் பீடு) தன்னுள், மனதளவில் செயல்களைத் திட்டமிட்டு நிறை வேற்றும் திறமைகள் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் உருவாகத் தேவையான சூழ்நிலைகளைத் தோற்றுவிக் கின்றன.

கற்றல் நடவடிக்கையின் முக்கிய கோரிக்கைகளில் ஒன்று குழந்தைகள் தம் சொற்களும் செயல்களும் நியாயமானவை என்பதை விரிவாக ஆதாரப்படுத்த வேண்டும் என்பதாகும். இதற்கான பல வழிகளை ஆசிரியரே சுட்டிக் காட்டுகிறார்· பல்வேறு விதமான வாதங்களை வேறுபடுத்திப் பார்க்கும் அவசியமும், இவற்றை சுயமாக உருவாக்கும் முயற்சிகளும் சொந்த சிந்தனைகளையும் செயல்களையும் வெளியிலி ருந்து (பாரபட்சமின்றி) பார்த்து, மதிப்பிடும் திறமையை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் வளர்க்கின்றன. இத் திறமை ஒரு முக்கியச் சிறப்பியல்பாக சுயபகுப்பாய்வின் அடிப்படையில் இருக்கிறது; இதுதான் சொந்த வாதங்களை யும் நடவடிக்கைகளையும் அவை நடவடிக்கையின் திட்டத் திற்கும் சூழ்நிலைகளுக்கும் எந்த அளவில் ஏற்றவையாக

உள்ளன என்று பாரபட்சமின்றி விவேகமாகப் பகுப்பாய்வு செய்ய உதவுகின்றது.

தனக்குக் கட்டுப்பட்ட செயல்கள், மனதளவில் திட்டமிடல், சுயபகுப்பாய்வு—இவைதான் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் மனநிலையில் தோன்றும் முக்கியப் புதிய அம்சங்களாகும். இவற்றின் பயனாய் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவனின் மனது வளர்ச்சியடைந்து, நடுநிலைப் பள்ளியில் மேற்கொண்டு படிக்கவும், வளர் இளம் பருவத்திற்கு சுமுகமாக மாறவும் ஏற்ற மட்டத்தை அடைகிறது. ஒரு சில ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்கள் நடுநிலைப் பள்ளிக்குத் தயாராக இல்லாதது மேற்கூறிய பொது அம்சங்களும் திறமைகளும் (இவைதான் மன நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் மட்டத்தையும் கற்றல் நடவடிக்கையையும் நிர்ணயிக்கின்றன) உருவாவதுடன் தொடர்புடையதாகும்.

5. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் அறிதல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் வளர்ச்சி

புலனுணர்வின் வளர்ச்சி.

தனிப்பட்ட மன நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் வளர்ச்சி ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவம் பூராவும் நடைபெறுகிறது. நன்கு வளர்ச்சியடைந்த புலனுணர்வுடன் குழந்தைகள் பள்ளிக்கு வந்தாலும் (அவர்களிடம் கூரிய பார்வையும் செவியுணர்வும் உள்ளன, அவர்கள் பல்வேறு வடிவங்கள், நிறங்களை வேறுபடுத்திப் பார்க்கின்றனர்) கற்றல் நடவடிக்கையில் அவர்கள் நிறங்களையும் வடிவங்களையும் அடையாளம் கண்டு, பெயரிடுவதுடன் நின்று விடுகின்றனர். முதல் வகுப்பு மாணவர்கள் தாம் அறியும் பொருட்களின் பண்புகளை முறைப்படிப் பகுப்பாய்வு செய்வதில்லை. இது விசேஷப் பரிசோதனைகளில் நன்கு வெளிப்பட்டது. ஒரு வண்ணக் குவளையை முதல் வகுப்பு மாணவர்களின் முன் வைத்து வரையச் சொன்னார்கள். குழந்தைகள் அதை விரைவாகப் பார்த்து, அது என்னவென்று சரியாகச் சொன்னார்கள். பின் அதை மேற்கொண்டு பார்க்காமலேயே வரையத் துவங்கினர். அவர்கள் வரைந்த படங்களில் குவளையின் அளவும் வடிவமும் வெவ்

வேறானவையாக இருந்தன, பல நேரங்களில் ஒன்றிற்கொன்று கணிசமாக மாறுபட்டன, ஏனெனில் குழந்தைகளிடம் வடிவத்தை நன்கு பார்த்து பகுப்பாய்வு செய்யும் திறமையே இருக்கவில்லை. குவளையின் வண்ணத்தைப் பொறுத்த விஷயத்திலும் இதே மாதிரிதான் நடந்தது. குவளையின் நிறம் என்னவென்று சரியாகக் கூறிய அவர்கள், அதன் பின் அந்நிறத்தின் சிறப்பியல்புகள் மீது கவனமே செலுத்தவில்லை. பட்டாம் பூச்சிகளை அடையாளம் கண்டு வகைப்படுத்தும் பரிசோதனைகளிலும் முதல் வகுப்பு மாணவர்களின் புலனுணர்வில் பாகுபாட்டுக் குறைபாடுகள் காணப்பட்டன.

தாம் அறியும் பொருட்களைப் பகுப்பாய்வு செய்து பாகுபடுத்திப் பார்க்கும் திறமைகள் புலனுணர்வு மற்றும் தனிப்பட்ட, நேரடிப் பண்புகளை வேறுபடுத்திப் பார்த்தல் ஆகியவற்றை விடச் சிக்கலானதொரு நடவடிக்கையுடன் தொடர்புடையவை. கூர்நோக்கு என்றழைக்கப்படும் இந்நடவடிக்கை பள்ளிக் கல்வியின் போக்கில் தீவிரமாக வளர்ச்சியடைகிறது. குறிப்பிட்ட பொருட்களை அறிவதன் நோக்கங்களை குழந்தை பாடவேளைகளில் கற்று, பின் தானே விரிவாக இவற்றைச் சுட்டிக் காட்டுகிறான். இதன் பயனாய் புலனுணர்வு செயல்முனைப்பானதாகிறது. ஆசிரியர் விஷயங்களைக் கவனிக்கும், கேட்கும் முறைகளையும், நிலைப்படுத்தப்பட்ட பண்புகளைப் பதிவு செய்யும் முறைகளையும் (படம், வரைபடம், வார்த்தை) குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தருகிறார். பின்னர் குழந்தையால் முக்கியமானதை இரண்டாம் பட்சமானதிலிருந்து பிரித்து, தான் அறியும் பண்புகளின் படிநிலை வரிசையை ஏற்படுத்தி, பொதுத் தன்மைகளுக்கேற்ப அவற்றைப் பாகுபடுத்தி புலனுணர்வை சுயமாகத் திட்டமிட்டு நிறைவேற்ற முடியும். இந்தப் புலனுணர்வு மற்ற அறிதல் நடவடிக்கைகளுடன் (கவனம், சிந்தனை) சேர்ந்து செயல்முனைப்பான, தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கூர்நோக்கின் வடிவத்தைப் பெறுகிறது. இக்கூர்நோக்கு போதுமான அளவு வளர்ச்சியடைந்ததும் குழந்தையுடைய ஆளுமையின் ஒரு விசேஷப் பண்பு என்ற வகையில் குழந்தையின் கூர்நோக்குத் தன்மையைப் பற்றி கூறலாம். ஆரம்ப வகுப்புகளில் இந்த முக்கியச் சிறப்பியல்பை நன்கு வளர்க்கலாம் என்று ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன.

கவனத்தின் வளர்ச்சி.

பள்ளிக்கு வரும் குழந்தைகளிடம் இன்னமும் செயல் முனைப்பான கவனம் கிடையாது. தமக்கு நேரடியான அக் கறையுள்ளவற்றின் மீது, எது பிரகாசமாக, அசாதாரணமாக உள்ளதோ அதன் மீது குழந்தைகள் கவனம் செலுத்துகின்ற னர் (தனக்குக் கட்டுப்படாத கவனம்). பள்ளியில் ஆரம்ப நாட்களிலிருந்தே குழந்தை தனக்குக் குறிப்பிட்ட தருணத் தில் விருப்பமில்லாத பொருட்களையும் விஷயங்களையும் கவனித்து, கிரகிக்க வேண்டி நேரிடுகிறது. வெறுமனே வெளிப் பார்வைக்குக் கவர்ச்சிகரமான விஷயங்களின் மீது மட்டுமின்றி **அவசியமான** *விஷயங்களின் மீது நிலையாக கவனம் செலுத்தக் குழந்தை படிப்படியாகக் கற்கிறான். 2—3 ஆம் வகுப்புகளில் பல குழந்தைகள்* **தமக்குக் கட்டுப்பட்ட** *கவனத்தைப் பெறுகின்றனர், ஆசிரியர் சொல்லித் தரக் கூடிய அல்லது புத்தகத்தில் உள்ள எந்த ஒரு விஷயத்தின் மீதும் அவர்கள் அக்கவனத்தைச் செலுத்துகின்றனர். தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கவனம், திட்டமிட்டு ஒரு குறிப்பிட்ட விஷயத்தின் மீது கவனம் செலுத்துவது—இவை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவனிடம் வளரும் முக்கியப் பண்புகளாகும்.*

குழந்தையின் நடவடிக்கைகளைத் தெளிவாக, துல்லிய மாக ஒழுங்கமைப்பது தனக்குக் கட்டுப்பட்ட கவனம் உருவா வதில் பெரும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்தது என்று அனுபவம் காட்டுகிறது. உதாரணமாக, ஒலிப் பகுப்பாய்வை நிறை வேற்றும் பொழுது குழந்தைகள் அடையாள அட்டைவில்லை களைப் பயன்படுத்துவது பெரும் பங்காற்றுகிறது. இந்த வில்லைகளை குழந்தைகள் எவ்வளவு துல்லியமாக வரிசைப் படுத்துகின்றனர் என்பது அவர்களின் கவனத்தை ஒழுங்கு படுத்துகிறது, சிக்கலான, மெல்லிய, ''பறக்கக் கூடிய'' ஒலி களுடனான வேலையில் கவனத்தை ஒருமுகப்படுத்த உதவு கிறது.

குழந்தைகளின் சுய ஒழுங்கமைப்பு என்பது முதலில் பெரியவர்களால், அதிலும் குறிப்பாக ஆசிரியரால் உருவாக் கப்பட்டு, வழிநடத்தப்படும் ஒழுங்கமைப்பின் பின்விளை வாகும். ஆசிரியர் முன்வைக்கும் லட்சியத்தை அடைவதி லிருந்து குழந்தை, தானே முன்வைத்த கடமையின் நிறை வேற்றத்திற்கு மாறுகிறான்; கவன வளர்ச்சியின் பொதுப் போக்கு இதுதான்.

முதல் வகுப்பு மாணவர்களிடம் நிலவும் தமக்குக் கட்டுப் பட்ட கவனம் நிலையானதல்ல, ஏனெனில் உள் சுய ஒழுங் கமைப்பு வழிகள் அவர்களிடம் இன்னமும் உருவாகவில்லை. எனவேதான் அனுபவமுள்ள ஆசிரியர் கற்றல் நடவடிக்கை யின் வகைகளை அடிக்கடி மாற்றுகிறார், குழந்தைகளுக்குக் களைப்பை ஏற்படுத்தாமலிருக்க முயலுகிறார் (வெவ்வேறு வழிகளில் வாய்விட்டு உரக்க எண்ணுதல், ஆசிரியர் சொல் வதைச் செய்து விடைகளை சரிபார்த்தல், புதிய வகையான எழுத்துக் கணக்கை விளக்குதல், இன்ன பிற). 1—2வது வகுப்புகளில் மனதளவில் செய்யும் காரியங்களை விட வெளிச் செயல்களைச் செய்யும் போது மாணவர்களின் கவனம் நிலையானது. இந்த அம்சத்தைப் பாடவேளைகளில் பயன் படுத்த வேண்டும்; மூளை வேலைகளுக்கு இடையிடையே வரைதல், மாதிரிகளைச் செய்தல், வெட்டி, ஒட்டுதல் போன்றவற்றைத் தர வேண்டும். பல்வேறு முறைகளும் வழிகளும் தேவைப்படும் சிக்கலான காரியங்களைச் செய் வதை விட எளிய, ஆனால் ஒரே மாதிரியான காரியங்களைச் செய்யும் போதுதான் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் கவனம் அதிகமாக சிதறுகிறது.

கவனத்தின் வளர்ச்சியானது அதன் அளவு அதிகரிப் பதுடனும் வெவ்வேறு வகையான செயல்களுக்கிடையில் அதைப் பகிர்ந்தளிக்கும் திறமையுடனும் தொடர்புடை யது. எனவே தன் செயல்களைச் செய்யும் அதே நேரத்தில் தன் சக தோழர்கள் செய்வதையும் கவனிக்கும்படிப் பாடங் கள் அமைந்தால் நன்றாயிருக்கும். உதாரணமாக, ஒரு பாடத்தைப் படிக்கும் பொழுது மற்ற மாணவர்களின் செய் கைகளை குழந்தை கவனித்தாக வேண்டும். தவறு செய்யும் பொழுது சக மாணவர்களின் செயல்களைக் கவனித்து தன் தவற்றைத் திருத்த அவன் முயலுவான். ஒரு சில குழந்தைகள் வகுப்பில் கவனக்குறைவாக இருக்கக் காரணம் அவர்களால் தம் கவனத்தை சரிவரப் பகிர்ந்தளிக்க முடியாமலிருப் பதாகும்: ஒரு காரியத்தில் ஈடுபடும் பொழுது வேறொன்றை அவர்கள் தவற விட்டு விடுவார்கள். மாணவர்கள் ஒரே நேரத்தில் பல்வேறு நடவடிக்கைகளைக் கண்காணிக்கக் கற் கும்படி வெவ்வேறு கல்விப் பணிகளை ஆசிரியர் ஒழுங் கமைக்க வேண்டும்.

பள்ளிக்கு வரும் குழந்தை வெளித் தோற்றத்திற்குக் கவர்ச்சிகரமான, உணர்ச்சிப் பதிவுகளை ஏற்படுத்தும் சம் பவங்கள், விளக்கங்கள், சிறுகதைகளைப் பெரும்பாலும் அப்படியே நினைவிலிறுத்த முயலுவான். ஆனால் பள்ளி வாழ்க்கையில் ஆரம்பம் முதலே விஷயங்களை தானே விருப்பப்பட்டு நினைவில் வைத்துக் கொள்ள வேண்டும். குழந்தைகள் என்னென்ன நேரத்தில் என்னென்ன செய்ய வேண் டும் என்பதையும், நடத்தை விதிகளையும், வீட்டுப் பாடங் களையும் நினைவில் வைத்துக் கொள்ள வேண்டும், பின் இவற்றைப் பின்பற்றி நடக்க வேண்டும் அல்லது வகுப்பில் திரும்பிச் சொல்ல வேண்டும். நினைவிலிறுத்தும் கடமை களைத் தாமே வேறுபடுத்திப் பார்க்க குழந்தைகள் கற்கின்ற னர். சிலவற்றைக் குழந்தைகள் அப்படியே, வார்த்தைக்கு வார்த்தை நினைவில் வைத்துக் கொள்கின்றனர், வேறு சிலவற்றைப் பொதுவில் நினைவிலிறுத்தி, திரும்பிச் சொல் லும் போது தம் வார்த்தைகளைப் பயன்படுத்துகின்றனர். ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் நினைவு சக்தியின் பயன் தன்மையானது நினைவிலிறுத்தும் கடமையை அவர்கள் எப்படிப் புரிந்து கொள்கின்றனர் என்பதையும், நினைவில் வைத்து, பின் திரும்பச் சொல்லும் முறைகளை அவர்கள் கிரகிப்பதையும் பொறுத்தது.

முதலில் குழந்தைகள் மிக எளிய முறைகளைப் பயன் படுத்துகின்றனர்: விஷயத்தை பகுதி பகுதியாகப் பிரித்து (சாதாரணமாக, இவற்றின் பொருள் பொருந்திப் போகா மலிருக்கும்) பன்முறை திரும்பத் திரும்பச் சொல்லிப் பார்ப் பார்கள். நினைவில் வைத்ததைப் பற்றிய சுய கண்காணிப்பு அறியும் மட்டத்தில்தான் நடைபெறுகிறது. உதாரணமாக, முதல் வகுப்பு மாணவன் ஒரு பாடத்தைப் பார்த்து, அதை நன்கு படித்து விட்டதாகக் கருதுகிறான், ஏனெனில் அது தனக்கு ஏற்கெனவே ''அறிமுகமானது'' என்ற உணர்வு அவனிடம் ஏற்படுகிறது. ஒரு சில குழந்தைகள்தான் அதிகம் பயன் தரவல்ல உணர்வு பூர்வமான நினைவிலிறுத்தலுக்கு மாறுகின்றனர். பெரும்பாலான குழந்தைகளுக்கு வீட்டிலும் பள்ளியிலும் இதற்கான நீண்ட பயிற்சி தேவைப்படுகிறது. இப்பணியின் ஒரு போக்கு பொருள் பொதிந்த நினைவு

முறைகள் (விஷயத்தை அர்த்தத்தோடு பகுதி பகுதியாகப் பிரிப்பது, அர்த்தத்தோடு அவற்றை ஒன்று சேர்ப்பது) குழந்தையிடம் உருவாவதுடன் தொடர்புடையது. இன்னொரு போக்கு காலத்தில் பகிர்ந்தளிக்கப்பட்ட திரும்பச் சொல்லும் முறைகளும் திரும்பச் சொல்வதை சுயமாக கண்காணிக்கும் முறைகளும் உருவாவதுடன் தொடர்புடையது. ஒரு விஷயத்தை அர்த்தமுள்ள பகுதிகளாகப் பிரிக்கும் முறையானது திட்டமிடுவதன் அடிப்படையிலானது. ஏதாவது ஒரு படத்தின் சாரத்தை (குறிப்பாக கற்பனையின் படி) அல்லது கேட்ட கதையை வாய்மொழியாக குழந்தைகள் திரும்பச் சொல்லும் கட்டத்திலேயே இதைப் பயிற்றுவிக்க வேண்டும்.

விரிவான, சுருக்கமான திட்டத்தைத் தீட்டும் பணி முதல் வகுப்பின் இரண்டாவது பாதியில்—இத்தருணத்தில் குழந்தைகளுக்குப் படிக்கவும் எழுதவும் தெரியும்—முக்கிய இடத்தை வகிக்கிறது. 2—3வது வகுப்புகளில் இப்பணி கணிசமான அளவு கணித, இலக்கணப் பாடங்களில் தொடருகிறது (உதாரணமாக, மூன்றாவது வகுப்புக் குழந்தைகள் சிக்கலான நிபந்தனைகளடங்கிய கணக்குகளை எப்படிப் போடுவது என்பது சம்பந்தமாக விரிவான திட்டமிடுகின்றனர்). இப்போது மாணவர்கள் விஷயத்தை அலகுகளாகப் பிரித்தால் மட்டும் போதாது, அர்த்தத்தோடு அவற்றை ஒன்று திரட்டவும் வேண்டும், முதற்கோள்களையும் முடிவுகளையும் வேறுபடுத்திப் பார்க்கக் கற்க வேண்டும், குறிப்பிட்ட விவரங்களை அட்டவணைப்படுத்த வேண்டும். இவ்வாறு ஒன்று திரட்டுவதானது ஒரு சில அம்சங்களிலிருந்து வேறு சிலவற்றிற்கு தங்கு தடையின்றி மாறி அவற்றை ஒப்பிடும் திறமையுடன் தொடர்புடையது. முடிவுகளை எழுத்து வடிவில் பதிவு செய்வது சிறந்தது. முதலில் எழுத்து வடிவத்தை ஆதாரமாகக் கொண்டும் பின்னர் அதை மனக் கண்ணின் முன் நிறுத்தியும் குழந்தைகளால் பல்வேறு விஷயங்களை சரியாகத் திருப்பிச் சொல்ல முடியும்.

திரும்பச் சொல்லும் முறைகள் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் உருவாக விசேஷப் பணி தேவை. ஒரு விஷயம் முழுமையாக கிரகிக்கப்படும் முன் அதன் தனிப்பட்ட, அர்த்தமுள்ள பகுதிகளை வாய்விட்டோ மனதிற்குள்ளோ திரும்பச் சொல்லும் வாய்ப்பை முதலில் ஆசிரியர் காட்டுகிறார்.

பெரிய அல்லது சிக்கலான பாடத்தின் தனிப்பட்ட பகுதிகளைத் திரும்பச் சொல்வதானது வெவ்வேறு நேரங்களில் (படித்து முடித்ததுமோ அல்லது குறிப்பிட்ட இடைவெளிகள் கழித்தோ) நடைபெறலாம். இப்பணியில் ஆசிரியர், விஷயத்தை திரும்பச் சொல்லும் பொழுது வழிகாட்டும் ஒரு விசேஷத் திசைகாட்டியாக திட்டத்தைப் பயன்படுத்துவது எவ்வளவு சிறந்தது என்று குழந்தைகளுக்குக் காட்டுகிறார்.

அர்த்தத்திற்கேற்ப விஷயங்களை ஒன்று திரட்டுவது, அதன் தனிப்பட்ட பகுதிகளை ஒப்பிடுவது, திட்டமிடுவது ஆகியவை முதலில் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் தமக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவின் முறைகளாக உருவாகின்றன. இவற்றைக் குழந்தைகள் நன்கு கற்றுத் தேர்ந்ததும் இவற்றின் உளவியல் பங்கு கணிசமாக மாறுகிறது: இவை தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவின் அடிப்படையாகின்றன. இது ஆரம்பக் கல்வியின் இறுதியிலும் பிந்தைய ஆண்டுகளிலும் பாடங்களைக் கிரகிக்கும் போக்கில் முக்கியப் பங்காற்றுகிறது.

கற்றல் நடவடிக்கையின் உள்ளே தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவும் தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவும் வளரும் பொழுது அவற்றிற்கிடையிலான விகிதாச்சாரம் வெவ்வேறானது. முதல் வகுப்பில் தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவின் செயல் வன்மை, தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவின் செயல்வன்மையை விட அதிகமானது, ஏனெனில் அர்த்தத்தைப் புரிந்து விஷயத்தைப் பகுப்பாய்வு செய்யும் முறைகளும் சுய கண்காணிப்பு முறைகளும் குழந்தைகளிடம் இன்னமும் உருவாகவில்லை. மேலும், பெரும்பாலான கணக்குகளைப் போடும் பொழுது குழந்தைகள் இன்னும் தமக்குப் பழக்கப் படாத, கடினமான சிந்தனை நடவடிக்கையில் ஈடுபடுகின்றனர். எனவே ஒவ்வொரு அம்சமும் பரிபூரணமாக சிந்திக்கப் படுகிறது (பத்துக்கு மேற்பட்ட எண்களிலிருந்து கழிக்கும் போதோ கூட்டும் பொழுதோ குழந்தைகள் எவ்வளவு கவனமாகச் செயல்படுகின்றனர் என்பது தெரிந்ததே). உளவியலில் பின்வரும் நியதி உண்டு: எது சிந்தனைக்கான ஆராய்ச்சிப் பொருளாயும் லட்சியமாயும் திகழுகிறதோ அது நன்கு நினைவில் வைத்துக் கொள்ளப்படுகிறது. இச்சூழ்நிலையில் தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவிற்குத்தான் எல்லா அனுகூலங்களும் உண்டு என்பது தெளிவு.

அர்த்தம் புரிந்து நினைவில் வைக்கும் முறைகளும் சுய கண்காணிப்பு முறைகளும் உருவாக உருவாக, 2ஆம் வகுப்பு, 3ஆம் வகுப்பு மாணவர்களிடம் தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவு பல சந்தர்ப்பங்களில் தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவை விட பயன் மிக்கதாய் இருக்கிறது. இந்நேரத்தில் கணக்குப் போடுதல், இலக்கணப் பாடம் சம்பந்தப்பட்ட பல முறைகள் குழந்தைகளுக்குப் பழக்கப்பட்டு விடுகின்றன, தாமாகவே நடைபெறுகின்றன. இம்மேம்பாடு தொடர்ந்து நிலவ வேண்டும் என்று தோன்றலாம். ஆனால் நினைவுப் போக்குகளிலேயே **குணாம்ச ரீதியான** உளவியல் மாற்றம் நடைபெறுகிறது. விஷயங்களை தர்க்க ரீதியாக ஆராய்வது சம்பந்தமான முறைகளை குழந்தைகள் இப்போது விஷயங்களின் சாராம்சத் தொடர்புகள், உறவுகளினுள் உட்புகவும், இவற்றின் பண்புகளை விரிவாக ஆராயவும் பயன்படுத்தத் துவங்குகின்றனர், அதாவது இங்கே ''நினைவில் வைப்பது'' என்ற நேரடிக் கடமை இரண்டாம் பட்சமாகிறது. என்றாலும் இங்கே தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவால் நிறைய நல்ல முடிவுகள் கிட்டுகின்றன, ஏனெனில் விஷயத்தை பகுப்பாய்வு செய்து, ஒன்று திரட்டி, ஒப்பிடும் போக்கில் முக்கிய அம்சங்கள் அனைத்தும் மாணவர்களுடைய நடவடிக்கையோடு நேரடியாகத் தொடர்புடையவையாகும். தர்க்க முறைகளின் அடிப்படையிலான தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவின் வாய்ப்புகள் ஆரம்பக் கல்வியில் பன்முக ரீதியில் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். கற்றலில் நினைவு சக்தியை மேம்படுத்துவதற்கான முக்கிய வழிகளில் ஒன்று இதில்தான் அடங்கியுள்ளது.

ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்தில் இரண்டு விதமான நினைவு வடிவங்களிலும் (தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவு, தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவு) குணாம்ச ரீதியான மாற்றங்கள் ஏற்படுகின்றன. இவற்றின் பயனாய் இரண்டிற்கும் இடையில் நெருக்கமான பரஸ்பரத் தொடர்பும் பரஸ்பர மாற்றங்களும் ஏற்படுகின்றன. அந்தந்த சூழ்நிலைகளில் குழந்தைகள் அந்தந்த நினைவைப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்பது முக்கியமாகும். உதாரணமாக, ஏதாவது ஒரு பாடத்தை மனப்பாடமாகப் படிக்கும் பொழுது தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவுதான் பெரும்பாலும் பயன்படுத்தப்படுகிறது. தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நினைவு மட்டுமே பாடத்தை முழுமை

யாக கிரகிக்க உதவும் என்று நினைக்கக் கூடாது. விஷயத்தை தர்க்க ரீதியாகப் பகுப்பாய்வு செய்யும் முறைகளை ஆதாரமாகக் கொண்டு செயல்பட்டால் தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவின் மூலமும் இது நடைபெறலாம். பாடத்தை தர்க்க ரீதியில் பகுப்பாய்வு செய்வது விரைவாக நடைபெறலாம், சில சமயங்களில் பக்கத்திலிருந்து பார்ப்பவருக்கு பஞ்சு ஈரத்தை உறிஞ்சுவது போல் குழந்தை விஷயங்களைக் கிரகிப்பதாகப் படலாம். ஆனால் உண்மையில் இந் நிகழ்ச்சிப் போக்கு பல்வேறு செயல்களால் ஆனது. இவற்றை நிறைவேற்ற விசேஷ பயிற்சி வேண்டும், இது இல்லாவிடில் பள்ளி மாணவர்களின் நினைவு ஒழுங்கமைக்கப்படாததாய், உரிய திறமையற்றதாயிருக்கும். அதாவது எதற்கு விசேஷப் பகுப்பாய்வும் ஒன்று திரட்டலும் ஒப்பிடுதலும் வேண்டுமோ அதை அப்படியே நினைவில் வைத்துக் கொள்ள குழந்தைகள் முயலுவதானது ''மோசமான நினைவாக'' இருக்கும். பாடங்களைப் படித்து, நினைவில் வைக்க உரிய முறைகளைச் சொல்லித் தருவதானது ''நல்ல நினைவை'' வளர்ப்பதற்கான பயன்மிகு வழியாகும்.

முதல் வகுப்பிற்கும் மூன்றாவது வகுப்பிற்கும் இடையில் வரி வடிவிலான விஷயங்களை விட வாய்மொழியாகக் கூறப்படுவதை நினைவில் வைத்துக் கொள்ளும் திறன் அதிகரிக்கிறது. அர்த்தம் புரிந்து நினைவில் வைத்துக் கொள்ளும் முறைகள் குழந்தைகளிடம் வேகமாக வளருவதுதான் இதற்குக் காரணமாகும். இம்முறைகள் பெரும்பாலும் வாய்மொழிக் கட்டமைப்புகளின் உதவியால் பதிவு செய்யப்படும் முக்கிய விஷயங்களைப் பகுப்பாய்வு செய்வதுடன் தொடர்புடையவை. அதே நேரத்தில் வரி வடிவிலான விஷயங்களை நினைவிலிறுத்துவதும் கற்றலுக்குப் பெரிதும் முக்கியமாகும். எனவே வாய்மொழிப் பாடம், வரி வடிவப் பாடம் இரண்டிற்கும் ஏற்ப தனக்குக் கட்டுப்பட்ட மற்றும் தனக்குக் கட்டுப்படாத நினைவு வடிவங்களை வளர்க்க வேண்டும்.

கற்பனையின் வளர்ச்சி.

முறைப்படியான கற்றல் நடவடிக்கை கற்பனை வளர்ச்சிக்கு உதவுகிறது. ஆசிரியரும் பாட நூல்களும் குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தரும் விஷயங்களில் பெரும்பாலானவை

வார்த்தை விளக்கங்கள், படங்களாகும். ஒவ்வொரு முறையும் குழந்தைகள் எதார்த்தத்தை தம்முள் மீண்டும் தோற்றுவிக்க வேண்டும் (கதாபாத்திரங்கள் நடந்து கொள்ளும் முறை, கடந்தகால சம்பவங்கள், முன்பின் பார்க்காத இடங்கள், விசும்பில் பல்வேறு வடிவங்களை வைத்தல், இன்னபிற).

இத்திறமையின் வளர்ச்சி இரண்டு கட்டங்களில் நடைபெறுகிறது. முதலில் குழந்தைகளின் மனதில் மீண்டும் தோற்றுவிக்கப்படும் வடிவங்கள் எதார்த்தப் பொருளை தோராயமாகத்தான் சித்தரிக்கின்றன, அவற்றில் போதுமான விவரங்கள் இல்லை. இந்த மன வடிவங்கள் நிலையானவை, ஏனெனில் பொருட்களின் மாற்றங்கள், செயல்கள், பரஸ்பரத் தொடர்புகள் அவற்றில் இடம்பெறவில்லை. இந்த மன வடிவங்களை ஏற்படுத்த வாய்மொழி விளக்கம் அல்லது படம் தேவை. 2வது, பின்னர் 3வது வகுப்புகளில் இரண்டாவது கட்டம் காணப்படுகிறது. முதன் முதலில் மன வடிவங்களில் வெளிப்படும் தன்மைகள், பண்புகளின் எண்ணிக்கை கணிசமாகக் கூடுகிறது. இவை ஓரளவு முழுமையையும் திட்டவட்டமான தன்மையையும் பெறுகின்றன; பொருட்களின் அல்லது விஷயங்களின் செயல்களையும் பரஸ்பரத் தொடர்புகளையும் மன வடிவங்கள் பிரதிபலிப்பதுதான் இதற்கு முக்கியக் காரணமாகும். முதல் வகுப்பு மாணவர்கள் சாதாரணமாக, ஒரு அசையும் பொருளின் துவக்கத்தையும் முடிவையும் மட்டுமே பார்க்கின்றனர். மூன்றாவது வகுப்பு மாணவர்களால் பல இடைநிலைகளையும் (இவை பாடத்தில் குறிப்பிடப்பட்டவையாக இருக்கலாம் அல்லது இயக்கத்தின் தன்மைக்கேற்ப கற்பனை செய்யப்படுபவையாக இருக்கலாம்) கற்பனை செய்து வெளிப்படுத்த முடியும். குழந்தைகளால் தம் நினைவு அல்லது பொது சித்தரிப்பின் உதவியால் எதார்த்த வடிவங்களை நேரடியான விளக்கமோ திட்டவட்டமான சித்தரிப்போ இல்லாமல் மீண்டும் ஏற்படுத்த முடியும். உதாரணமாக, ஒரு பாடவேளையின் ஆரம்பத்தில் கேட்ட கதையை வைத்து அவர்களால் ஒரு பெரும் கட்டுரையை எழுத முடியும், சூக்குமமான நிபந்தனைகளை வைத்து குறிப்பிட்ட கணக்குகளைப் போட முடியும்.

ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்தில் திரும்பத் தோற்றுவிக்கும் கற்பனைத் திறன் எல்லாப் பாடங்களிலும் வளர்ச்சியடைகிறது. இவ்வளர்ச்சி இரண்டு விதங்களில் நடைபெறுகிறது.

முதலாவதாக, பொருட்களின் கற்பனை நிலைகளை (இவை நேரடியாகச் சுட்டிக் காட்டப்பட்டிருக்கா) வரையறுத்து வெளிப்படுத்தும் திறமை உருவாக்கப்பட வேண்டும். இரண்டாவதாக, ஒரு சில பொருட்கள், பண்புகள், நிலைகளின் செயற்கைத் தன்மையைப் புரிந்து கொள்ளும் திறமை வளர்க்கப்பட வேண்டும் (உதாரணமாக, குறிப்பிட்ட சம்பவம் உண்மையில் நடைபெறவில்லை, ஆனால் இதை ''இப்படி நடந்திருக்கக் கூடும்'' என்று சித்தரிக்கலாம், அப்போது அதன் பின்விளைவுகளும் அதே மாதிரி நிபந்தனையோடு விளக்கப்படலாம்).

திரும்பத் தோற்றுவிக்கும் கற்பனையே எதார்த்தத்தின் மன வடிவங்களை மாற்றியமைக்கிறது. குழந்தைகள் கதைப் போக்கை மாற்றுகின்றனர், சம்பவங்களை காலப் பின்னணியில் புரிந்து கொள்கின்றனர், ஒரு சில விஷயங்களை பொதுமைப்படுத்தி, சுருக்கமாகச் சித்தரிக்கின்றனர் (அர்த்தம் புரிந்து நினைவிலிறுத்தும் முறைகள் உருவாவது இதற்குப் பெரிதும் உதவுகிறது). பல நேரங்களில் இப்படிப்பட்ட மாற்றங்கள் குழந்தைகளின் கற்பனைத் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்தாலும், பொருட்களின் பால் உணர்ச்சிகர அணுகுமுறை ஏற்பட உதவினாலும், கற்பித்தலின் நோக்கிலிருந்து பார்க்கையில் தற்செயலானவையாக, நியாயப்படுத்தப்பட முடியாதவையாகக் காட்சியளிக்கலாம். இப்படிப்பட்ட சந்தர்ப்பங்களில் குழந்தைகள் தம் கற்பனைகள் நிபந்தனைக்குட்பட்டவை என்பதை நன்கு புரிந்து கொள்கின்றனர். பொருட்களைப் பற்றிய விவரங்களையும் அவை தோன்றிய சூழ்நிலைகளைப் பற்றிய விவரங்களையும் கிரகிக்க கிரகிக்க, மன வடிவங்களின் பல புதிய மாற்றங்கள் அடிப்படையையும் தர்க்க ரீதியான ஆதாரத்தையும் பெறுகின்றன. இதனால் விரிவான வார்த்தை வடிவத்திலோ சுருக்கமாக உள்ளுணர்வு ரீதியான கற்பனையிலோ ''இப்படிச் செய்தால் இது கண்டிப்பாக நடைபெறும்'' என்பதைப் போன்ற முடிவுகளைச் செய்யும் திறமை உருவாகிறது. குறிப்பிட்ட பொருட்கள் உருவாகும் நிபந்தனைகளைச் சுட்டிக் காட்ட ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்கள் முயலுவதானது அவர்களிடம் ஆக்கபூர்வமான கற்பனை வளர்வதற்கு முக்கியமான உளவியல் முன்நிபந்தனையாகும்.

உழைப்புப் பாடங்கள் இது உருவாகத் துணை புரி

கின்றன. இப்பாடங்களில் குழந்தைகள் குறிப்பிட்ட பொருட்களை உருவாக்கும் தம் திட்டங்களை நிறைவேற்றுகின்றனர். வரைதல் வகுப்புகளும்—இவற்றில் குழந்தைகள் முதலில் கற்பனை செய்து பின் இதை மிகச் சிறப்பாக செயல்படுத்தும் வழிகளைத் தேடுகின்றனர்—இதற்குப் பெரிதும் உதவுகின்றன.

சிந்தனையின் வளர்ச்சி.

ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் சிந்தனை வளர்ச்சியிலும் இரண்டு கட்டங்கள் காணப்படுகின்றன. முதல் கட்டத்தில் (இது கிட்டத்தட்ட 1வது, 2வது வகுப்புகளுடன் பொருந்தி வரும்) இவர்களின் சிந்தனை நடவடிக்கை பள்ளிக்கு முந்தைய பருவக் குழந்தைகளின் சிந்தனையைப் பெரும்பாலும் நினைவுபடுத்துகிறது. பாடங்களைப் பகுப்பாய்வு செய்வது பெரும்பாலும் காட்சிசார் ரீதியில் நடைபெறுகிறது. இங்கே குழந்தைகள் எதார்த்தப் பொருட்கள் அல்லது அவற்றின் நேரடியான மாற்றீடுகள், வடிவங்களை ஆதாரமாகக் கொண்டு செயல்படுகின்றனர் (இப்பகுப்பாய்வை சில நேரங்களில் நடைமுறை செயல்பூர்வப் பகுப்பாய்வு அல்லது புலன் பகுப்பாய்வு என்கின்றனர்).

1—2 ஆம் வகுப்பு மாணவர்கள் பல நேரங்களில் ஏதாவது ஒரு வெளியம்சத்தைப் பிடித்துக் கொண்டு பொருட்கள், நிலவரங்களைப் பற்றி பெரிதும் ஒருதலைப்பட்சமாக முடிவு செய்கின்றனர். முடிவுகள் தர்க்க ரீதியான வாதங்களின் அடிப்படையில் செய்யப்படுவதில்லை, மாறாக முடிவையும் தமக்கு கிட்டிய தகவல்களையும் நேரடியாக ஒப்பிடுவதன் மூலம் செய்யப்படுகின்றன. பள்ளி வாழ்க்கையில் உரிய விவரங்களைக் கவனிக்கும் குழந்தைகளால் அந்தந்த முடிவுகளுக்கு வர முடியும்: ''தான்யா தன் பூச்செடிகளுக்கு நீரூற்றவில்லை, அவை காய்ந்து போயின. ஓல்யா தன் பூச்செடிகளுக்கு அடிக்கடி நீரூற்றினாள், அவை நன்கு வளருகின்றன. பூச்செடிகள் நன்றாக வளர்ந்து, பூத்துக் குலுங்க வேண்டுமெனில் அவற்றிற்கு அடிக்கடி நீரூற்ற வேண்டும்.''

எனவே இயற்கைப்பாடம், புவியியல், வரலாறு ஆகியவற்றை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்குச் சொல்லித் தரும் பொழுது அவர்கள் முன்வைக்கும் பொதுமைப்படுத்தல்கள் இயன்ற அளவிற்கு அதிகமாக திட்டவட்டமான

கவனிப்புகளை அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்க வேண்டும், அவற்றை விரிவாக வாயளவில் விளக்க வேண்டும். இம் மாதிரியான விஷயங்களை ஒப்பிடும் பொழுது குழந்தைகள் ஒரே மாதிரியான வெளியம்சங்களைப் பிரித்துப் பார்த்து அவற்றை உரிய சொற்களால் (நகரம், மலைகள், யுத்தம்) குறிப்பிடுவர். தான் கிரகித்த அறிவிற்கேற்ற திட்டவட்ட மான எடுத்துக்காட்டு அல்லது படத்தைக் காட்டும் திறமை தான் ஞானத்தை முழுமையாகப் பொதுமைப்படுத்துவதற் கான முக்கிய அளவுகோலாகும். ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர் களின் சிந்தனையில் உள்ள இச்சிறப்பியல்புகள் ஆரம்பக் கல்வியில் காட்சிசார் கோட்பாட்டைப் பரவலாகப் பயன் படுத்துவதற்கான அடிப்படையாகும்.

முறைப்படியான கற்றல் நடவடிக்கையின் பயனாய் குழந்தைகள் மூன்றாவது வகுப்பிற்கு வரும் பொழுது ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுடைய சிந்தனையின் தன்மை மாறுகிறது. சிந்தனை வளர்ச்சியின் இரண்டாவது கட்டம் இம்மாற்றங்களுடன் தொடர்புடையது. 1—2வது வகுப்பு களிலேயே, குழந்தைகள் கிரகிக்கும் விஷயங்களின் தனிப் பட்ட அம்சங்களுக்கு இடையிலான தொடர்புகளை அவர் களுக்குச் சுட்டிக் காட்டுவது ஆசிரியரின் விசேஷக் கடமை யாகும். மூன்றாவது வகுப்பில் குழந்தைகள் அடிப்படை இலக்கண விதிகளை அறிகின்றனர்.

''தானியப் பயிர்கள்'' என்ற கருத்து குழந்தைகளிடம் உருவாக, பாட நூலில் தானியக் கதிர்களின் படங்கள் வரையப்பட்டிருக்கும், ஆசிரியர்கள் வயலிலிருந்து எடுத்து வரப்பட்ட அந்தப் பயிர்களை நேரடியாகக் காண்பிப்பார்கள். குறிப்பிட்ட வகையில் இவற்றை ஆராய்ந்து பார்த்த பின், வெளித்தோற்றத்திற்கேற்ப ஒரு தானியப் பயிரை இன் னொன்றிலிருந்து வேறுபடுத்திப் பார்க்க குழந்தைகள் கற் கின்றனர், அவற்றின் பயன் என்ன, எப்படி, எந்த நேரத்தில் அவற்றை விதைக்க வேண்டும் போன்ற விவரங்களை நினை விலிறுத்துகின்றனர், சுருங்கக் கூறின் தானியங்களைப் பற்றி அறிகின்றனர். இதே போன்றே அவர்கள் வீட்டு மிருகங்கள், வயல், தோட்டம், காடு, தட்பவெப்பநிலை ஆகியவற்றைப் பற்றிய விவரங்களை கிரகிக்கின்றனர்.

கண்ணில்படும் படங்களும் விளக்கங்களும்தான் பொருட் கள், புலப்பாடுகளின் அறிகுறிகள், தன்மைகளைப் பற்றிய

மாணவர்களின் கருத்துகளுக்குப் பெரும்பாலும் அடிப்படையாகத் திகழுகின்றன. அதே பொழுது இக்கருத்துகள், பாடத்தைப் பகுப்பாய்வு செய்தது, அதன் தனிப்பட்ட பகுதிகளை சிந்தனையளவில் ஒப்பிட்டது, அவற்றின் முக்கிய அம்சங்களை சிந்தனையளவில் பிரித்துப் பார்த்தது, அவற்றை ஒரு முழு சித்திரமாக இணைத்தது, தனியம்சங்களை ஒரு புதிய கருத்தில் பொதுமைப்படுத்தியது ஆகியவற்றின் விளைவாகும்.

குறிப்பிட்ட பொருட்கள், புலப்பாடுகளை வகைப்படுத்தும் திறமை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் உருவாவதானது மூளை நடவடிக்கையின் புதிய, சிக்கலான வடிவங்களை வளர்க்கிறது. மூளை நடவடிக்கை படிப்படியாகப் புலனுணர்விலிருந்து விலகி, பாடங்களைப் பயிலுவதில் ஒப்பீட்டளவில் சுயமான ஒரு நிகழ்ச்சிப் போக்காகிறது, தனக்கென தனி முறைகள், வழிகளை ஏற்படுத்திக் கொள்கிறது.

இரண்டாவது கட்டத்தின் இறுதியில் பெரும்பாலான மாணவர்கள், ஏற்கெனவே அறிந்த கருத்துகளை மூளையில் பகுத்து, தொகுத்து பொதுமைப்படுத்துகின்றனர். ஆசிரியரின் விளக்கங்களும் அதற்கேற்ற பாடநூல்களும், நேரடியாகப் பொருட்களைப் பார்க்காமலேயே கருத்துகளை கிரகிக்கப் பெரும்பாலும் போதும். காட்சிசார் அம்சங்கள் குறைந்தபட்சமாக்கப்பட்ட கருத்துகளின் எண்ணிக்கை கூடுகிறது, விஷயங்கள் முக்கியத் தொடர்புகளால் பெரும்பாலும் விளக்கப்படுகின்றன.

ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் மூளை வளர்ச்சிக்கான உள்ளாற்றல்கள்.

இன்று 7, 8 வயதுக் குழந்தைகள் வெறுமனே விஷயங்களைப் பற்றி அறிவதுடன் திருப்தியடைவதில்லை, அவை ஏன் அப்படியிருக்கின்றன, அவை எப்படி அமைந்துள்ளன, எதற்காக அவை நிலவுகின்றன என்றெல்லாம் அறிய அவர்கள் விரும்புகின்றனர் என்று ஆசிரியர்களும் பெற்றோர்களும் மேன்மேலும் அதிகமாகக் குறிப்பிடுகின்றனர். பள்ளி செல்லும் பருவத்திற்கு முந்தையவர்களும் இதே மாதிரிப் புதியவற்றை அறிய ஆர்வம் காட்டுகின்றனர், ஆனால் அவர்களை ஏதாவது ஒரு பதில் கூறி திருப்திபடுத்துவது எளிது.

நவீன ஆரம்பப் பள்ளிக் குழந்தையின் நிலை வேறானது. வாழ்க்கை அமைப்பு, நூல்கள், பத்திரிகைகள், வானொலி, தொலைக் காட்சி மூலமும் பெரியவர்களிடமிருந்தும் அறியும் விவரங்கள் ஆகியவற்றின் பயனாய், தற்செயலான, மேற்போக்கான விளக்கத்தைக் குழந்தை ஒப்புக் கொள்வதில்லை; சுற்றியுள்ள உலகைப் பற்றி ஓரளவு வளர்ச்சியடைந்த அவனுடைய அறிவிற்கேற்ற விளக்கத்தைக் குழந்தை கோருகிறான். முன்னர் இருந்த 7 வயதுக் குழந்தைகளை விட இன்றைய 7 வயதுக் குழந்தைகள் அதிகமான, சாரமுள்ள விளக்கங்களை எதிர்பார்க்கின்றனர். இந்த அம்சத்தை பள்ளியால் கவனிக்காமலிருக்க முடியாது. குழந்தையின் தத்துவார்த்த வாதங்களின் தளிர்களை பள்ளி கண்டு பிடித்து வளர்க்க வேண்டும், பல்வேறு பொருட்கள், விஷயங்கள் நிலவுவதற்கான காரணங்கள், சூழ்நிலைகளைப் பற்றிய போதுமான விளக்கங்களைத் தர வேண்டும். இவ்வாறாக, திட்டவட்டமான வடிவங்களின் அடிப்படையிலான சிந்தனையுடன் கூட, சூக்கும சிந்தனையின் எளிய வடிவங்களையும்—இவை பொருட்கள் மற்றும் விஷயங்களின் காரணங்களையும் அடிப்படையையும் தேடுகின்றன, அவற்றின் **விளக்கத்தைக்** கோருகின்றன—ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் படிப்படியாக வளர்க்க வேண்டும்.

கடந்த காலத்தில் 7—10 வயதுக் குழந்தைகளின் சிந்தனையை எதனால் மதிப்பிட்டார்களோ அந்த அளவுகோல்கள் இன்று செல்லுபடியாகா என்று சோவியத் மற்றும் அயல் நாட்டு உளவியலர்கள், ஆசிரியர்களின் அனுபவம் காட்டுகிறது. இக்குழந்தைகளின் உண்மையான அறிவாற்றல் முன்னர் கருதப்பட்டதை விட அதிகமானது, வளமானது. இந்த வயதுக் குழந்தைகளின் சிந்தனை உருவாகப் பெரிதும் உதவும் சூழ்நிலைகளைக் கண்டுபிடிப்பதற்காக விசேஷ பரிசோதனை கல்வியகங்களில் உளவியலர்கள் குழந்தைகளின் அறிவாற்றலைப் பற்றிய ஆராய்ச்சிகளை நடத்தி வருகின்றனர். கணிதம், தாய்மொழியில் பழைய பாடத்திட்டங்களில் அறவேயில்லாத, இப்போதுள்ள பாடத்திட்டங்களில் ஓரளவிற்கு மட்டுமே உள்ள சூக்குமமான, தத்துவார்த்த விஷயங்களை குறிப்பிட்ட சூழ்நிலைகளில் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களால் நன்கு கிரகிக்க முடியும் என்று கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. ஒவ்வொரு குழந்தையின் பன்முக அறிவு வளர்ச்சிக்கு

இவ்வாய்ப்புகள் நன்கு பயன்படுத்தப்படுமாறு கற்பித்தல் அமைய வேண்டும்.

ஆரம்பப் பள்ளியில் இன்றுள்ள பாடத்திட்டங்கள் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உண்மையான அறிதல் வாய்ப்புகளை நடைமுறையில் பயன்படுத்துவதற்கான முதல் நடவடிக்கையாகும். தத்துவார்த்த அம்சங்கள், அதாவது விஷயங்களை விளக்கி, தொடர்புகளை நிலைநாட்டும் (பொதுமைப்படுத்தும்) அம்சங்கள் பாடத்திட்டங்களில் கணிசமாக விரிவுபடுத்தப்பட்டுள்ளன. இவை தம் பங்கிற்கு எளிய, ஆனால் முக்கியமான தர்க்க ரீதியான வாதம், சூக்கும சிந்தனையின் முறைகளை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் வளர்க்கும். புதிய விஷயங்களைக் குழந்தைகளால் புரிந்து கொள்ள முடியாதென்று முதல் பார்வைக்குத் தோன்றும். ஆனால் இச்சந்தேகங்கள் பெரும்பாலும் வீணானவை. சரியான கல்வி முறை இருந்தால், ஆசிரியரிடம் சரியான திறமை நிலவினால் குழந்தைகள் பாடத்திட்டத்தை நன்கு கற்கின்றனர். சாராம்சத்தில் பார்த்தால், முந்தைய வாழ்க்கை அனுபவமே அவர்களை இதற்குத் தயார்படுத்தியுள்ளது.

6. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுடைய ஆளுமையின் வளர்ச்சி

ஒழுக்க வரையளவுகளையும் நடத்தை விதிமுறைகளையும் கிரகித்தல்.

குழந்தையின் ஒழுக்க வளர்ச்சி பள்ளியில் சேருவதற்கு நீண்ட காலத்திற்கு முன்பிருந்தே ஆரம்பமாகிறது. ஆனால் இங்குதான் அவன் திட்டவட்டமான, விரிவான ஒழுக்கக் கோரிக்கைகளை—இவற்றின் நிறைவேற்றம் இடையறாமலும் செயல்முனைப்போடும் கட்டுப்படுத்தப்படுகிறது—முதன் முதலாகச் சந்திக்கிறான். வெவ்வேறு சூழ்நிலைகளில் ஆசிரியர்கள், பெரியவர்களுடன் கலந்து பழகும் பொழுதும் வகுப்புகளிலும் இடைவேளைகளிலும் சக மாணவர்களுடன் கலந்து பழகும் பொழுதும் பொது இடங்களில் இருக்கும் பொழுதும் எப்படியெல்லாம் நடந்து கொள்ள வேண்டும் என்பது சம்பந்தமாகப் பல்வேறு நடத்தை வரையளவுகளும்

விதிமுறைகளும் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்குச் சொல்லித் தரப்படுகின்றன. இவ்வரையளவுகள் மற்றும் விதி முறைகளின் பொருளை நன்கு புரிந்து கொண்டு, அவற்றை அன்றாடம் பின்பற்ற 6—8 வயதுக் குழந்தைகள் உளவியல் ரீதியில் தயார்படுத்தப்பட்டுள்ளனர். ஆனால் பல தருணங் களில் ஆசிரியரும் பெரியவர்களும் இத்தயார்நிலையை உரிய நேரத்தில் பயன்படுத்துவதில்லை. குழந்தைகளின் முன் குறிப்பிட்ட கோரிக்கைகளை வைக்கும் ஆசிரியர்கள்— இவற்றைப் பல நேரங்களில் மீண்டும் மீண்டும் வற்புறுத்திய பின்—அவை உண்மையில் நிறைவேற்றப்படுவதை எல்லா சந்தர்ப்பங்களிலும் தொடர்ச்சியாயும் கறாராயும் கண் காணிப்பதில்லை. நடத்தை வரையளவுகள், விதிமுறைகளைப் பின்பற்றுவதானது பெரியவர்களின் மனநிலையையும், நில வரத்தையும், சொந்த விருப்பு வெறுப்புகளையும் பெரிதும் பொறுத்தது என்ற உணர்வு குழந்தைகளிடம் தோன்று கிறது. நடத்தை வரையளவுகளும் விதிமுறைகளும் ஏதோ சம்பிரதாயமானவை, உள் அவசியத்தால் அல்ல, மாறாக தண்டனை கிடைக்குமோ என்ற அச்சம் உட்பட ஏதாவது வெளி அம்சங்களின் தாக்கத்தால்தான் இவை பின்பற்றப் பட வேண்டும் என்ற கருத்து தோன்றுகிறது. இக்கருத்து தான் குழந்தையின் சாதாரண ஒழுக்கச் சூழல் உருவாவதற்கு மிகப் பெரும் எதிரியாகும்.

நடத்தை வரையளவுகள், விதிமுறைகளை உண்மையாக குழந்தைகள் கிரகிக்க வேண்டுமெனில் முதலில் அவை நிறை வேற்றப்படுவதைக் கண்காணிக்கும் நல்ல முறைகளும் சாத னங்களும் ஆசிரியரிடம் இருக்க வேண்டும். இந்த வரை யளவுகள், விதிமுறைகளை திட்டவட்டமாக முன்வைத்தல், இவை நிறைவேற்றப்படும் பொழுது அதை ஊக்குவித்து பாராட்டுதல், நிறைவேற்றப்படாவிடில் கண்டிப்பாக உரிய முறையில் கண்டித்துத் திருத்துதல்—இவைதான் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் ஒழுங்கும் கட்டுப்பாடும் வளர்வதற் கான முக்கிய நிபந்தனைகளாகும். இவ்வயதில் குழந்தையிடம் உருவாகும் இந்த ஒழுக்கப் பண்புகள் அவனுடைய ஆளுமை யில் பிரிக்க முடியாத அங்கமாக ஒன்று கலக்கின்றன.

ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு இடையிலும் ஆசிரியருடனும் நிலவும் பரஸ்பர உறவுகள்.

கூட்டான கற்றல் நடவடிக்கையில் குழந்தைகளிடம் புதிய விதமான பரஸ்பர உறவுகள் நிலைநாட்டப்படுகின்றன. பள்ளியில் சேர்ந்து ஒரு சில வாரங்கள் கழிந்த பின் பெரும்பாலான முதல் வகுப்பு மாணவர்களிடம் கூச்சமும், ஏராளமான புதிய விவரங்களை அறிவதால் ஏற்படும் குழப்பமும் மறைகின்றன. அவர்கள் தம்மருகே அமரும் குழந்தைகளை நன்கு கவனிக்கின்றனர், தம்மை விரும்பும் சக மாணவர்கள், ஒரே மாதிரியான அக்கறையுடையவர்கள் ஆகியோருடன் உறவுகளை ஏற்படுத்திக் கொள்கின்றனர். சக குழந்தைகளுடன் கலந்து பழகும் பொழுது ஆரம்பக் கட்டத்தில் ஒரு சிலரிடம் அளவிற்கதிகமான கூச்சமேற்படலாம், இன்னும் சிலரிடமோ மிதமிஞ்சிய சுறுசுறுப்பு காணப்படலாம். ஆனால் மற்ற குழந்தைகளுடன் பரஸ்பரத் தொடர்புகள் ஏற்பட, ஏற்பட ஒவ்வொரு பள்ளி மாணவனும் தன் உண்மையான தனித் தன்மைகளை வெளிப்படுத்துகிறான்.

சாதாரணமாக, ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் நட்புறவு பொதுவான வெளி அம்சங்கள் அல்லது தற்செயலான அக்கறைகளின் அடிப்படையிலானது (குழந்தைகள் ஒரே பெஞ்சில் அமர்ந்திருப்பர், ஒரே வீட்டில் வசிப்பர், அதிசாகசக் கதைகளை விரும்பிப்படிப்பர்). சக மாணவர்களின் அபிப்பிராயம் தன்னைப் பற்றிய உண்மையான மதிப்பீட்டிற்கான அளவுகோலாக விளங்கும் மட்டத்திற்கு ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உணர்வு வளருவதில்லை. 9—10 வயது மாணவர்கள் தம் திறமை, லாவகம், கற்பனை, துணிவு ஆகியவற்றை சக மாணவர்கள் பாராட்டினால் பெரிதும் மகிழ்ச்சியடைவர், எதிர்பார்த்த பாராட்டு கிட்டாவிடில் பெரிதும் வருத்தப்படுவர். ஆனால் இந்த வருத்தம் தற்செயலானது; முக்கியமானது என்னவெனில் பெரியவர்களோ ஆசிரியர்களோ பாராட்டினால் இவ்வருத்தம் அகன்று விடும். ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களைப் பொறுத்தமட்டில், ஆசிரியரின் அபிப்பிராயம்தான் மிக முக்கியமானது, விவாதத்திற்கு அப்பாற்பட்டது.

ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்கள் ஆசிரியரின் செல்வாக்கை கேள்வி கேட்காமல் அங்கீகரிக்கின்றனர். சின்னஞ் சிறிய,

தற்செயலான விஷயங்களிலிருந்து மிக முக்கியமான, தனிப் பட்ட விஷயங்கள் வரை எல்லா விஷயங்களுக்காகவும் அவர் கள் ஆசிரியரை நாடுகின்றனர். தம் கவலைகள், உணர்ச்சி கள், வீட்டு விஷயங்கள் ஆகியவற்றைக் குழந்தைகள் ஒளிவு மறைவின்றி ஆசிரியருடன் பகிர்ந்து கொள்கின்றனர். தன்னை யாராவது புண்படுத்தி விட்டாலும் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவன் ஆசிரியரிடம் முறையிடுகிறான், புண்படுத்துபவன் இதை ஒரு சாதாரணச் செயலாகக் கருதுகிறான், ஏனெனில் அவர்கள் அனைவருக்கும் ஆசிரியர் என்பவர் பொதுவான ஒழுக்க நடுவராகத் திகழுகிறார்.

பயனீர் ஸ்தாபனத்தில் குழந்தை சேருவதன் உளவியல் முக்கியத்துவம்.

தம்மை பயனீர் ஸ்தாபனத்தில் சேர்த்துக் கொள்ளும் நாளை குழந்தைகள் என்றென்றும் நினைவில் வைத்திருப் பர். சிவப்புநிற டை அணிந்து, முன்னால் ஒரு சிறுவன் முர சறைந்தபடிச் செல்ல, அவன் பின் உற்சாகமாக மற்ற சிறு வர்கள் நடைபோடும் இந்த ஸ்தாபனத்தில் சேர வேண்டும் என்று தான் குழந்தைகள் சிறுவயது முதலே கனவு கண்டனர். பள்ளியில் சேர்ந்த ஆரம்ப ஆண்டுகளில் இவர்களுடைய வாழ்வின் நல்லது, கெட்டது அனைத்தையும் பயனீர் ஸ்தாபனத்தில் சேரும் வாய்ப்பை வைத்தே அவர்கள் மதிப் பிட்டனர். நன்றாகப் படித்தால், விதிமுறைகளைச் சரி வரப் பின்பற்றினால், சக மாணவர்களின் நம்பிக்கை கிட்டி னால் பயனீராகலாம் என்று ஆரம்பப் பள்ளிக் குழந்தை களுக்கு நன்கு தெரியும். எனவேதான் தான் பயனீர் ஸ்தாப னத்தில் சேரும் நாள் குழந்தையின் மனதில் மகிழ்ச்சிகரமான ஒரு சம்பவமாக நிரந்தர இடத்தைப் பெறுகிறது. தன் புதிய கடமைகள், உரிமைகள் குறித்து அவன் பெருமிதம் அடைகிறான். பயனீர் கூட்டின் அக்கறைகளுடனும் பின் சமுதாயம் முழுவதன் லட்சியங்களுடனும் தொடர்புடைய குழந்தைகளின் உண்மையான நாட்டங்களின் உளவியல் அடிப்படை இப்படித்தான் உருவாகிறது.

பயனீர் டையை முதன் முதலில் பெற்ற போது குழந் தைக்கு இருந்த உணர்ச்சிகள் இறுதிவரை மங்காதபடி பய

னீர் ஸ்தாபனத்தின் வாழ்க்கையும் அந்த ஸ்தாபனத்தினுள் குழந்தைகளின் பரஸ்பர உறவுகளும் ஒழுங்கமைக்கப்பட வேண்டும். சுவாரசியமான நடவடிக்கைகளைத் திட்டமிட வும் அவற்றின் நிறைவேற்றத்தைக் கண்காணிக்கவும் புதிய பயனீர்களால் முடியும் என்று நம்பி அவர்கள் மீது ஆசிரி யரும் பயனீர் வழிகாட்டியும் பயனீர் கவுன்சிலும் நம்பிக்கை வைத்தால் இது சாத்தியம் என்று அனுபவம் காட்டுகிறது. முதலில் எல்லாம் நன்கு நடக்காமலிருக்கலாம், ஒரு சில குழந்தைகள் சிறிது காலத்திற்குத் தம் கடமைகளை இயந்திர கதியாக நிறைவேற்றலாம்; ஆனால் பயனீர் காரியங்களில் மற்ற எல்லா குழந்தைகளின் சுறுசுறுப்பை பேணிக் காப் பதற்கான முக்கிய உளவியல் நிபந்தனை என்னவெனில் அவர்களிடம் சுதந்திர உணர்வு வளர வேண்டும், தாம் செய் யும் காரியங்களுக்கான பொறுப்புணர்வு அதிகரிக்க வேண் டும் என்பதாகும். ஆசிரியரும் பயனீர் கவுன்சிலும் இந்த உணர்வை ஆதரித்து, திறமையாக வளர்த்தால் பயனீர் ஸ்தாபனம் சம்பிரதாயமானதாக இல்லாமல் ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் உட்பொருள் உள்ளதாய் மாறும்.

பழைய உலோக சேகரிப்பு, மரம் நடுதல், முதியோருக்கு தவுதல், படிப்பில் தோழமை ரீதியான பரஸ்பர உதவி, நட்பு ரீதியான பரஸ்பர சுய விமர்சனம் என்று பல முக்கிய வேலைகளை பயனீர்கள் செய்கின்றனர். பயனீர் அணியின் கட்டளைப்படி நிறைவேற்றப்படும் இக்காரியங்கள் அனைத் தும் உள் அவசியம் பற்றிய உணர்வோடு அனைவராலும் நிறைவேற்றப்படுகின்றன; இவை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர் களுக்குப் புரியக் கூடிய வகையில் உண்மையான, சமூக ரீதியில் பயனுள்ள நடவடிக்கையாகத் திகழுகின்றன; இது இல்லாமல் கூட்டு மனப்பாங்கு, பரஸ்பர ஆதரவு, பரஸ்பர உதவி போன்ற நற்குணங்களை—இவைதான் சோவியத் பள்ளி மாணவனின் ஆளுமையின் முக்கியப் பண்புகளாகும்— வளர்க்க முடியாது.

சுயமான சுறுசுறுப்பும் சுதந்திரமும் அதிகபட்சம் உள்ள ஒரு பயனீர் அணியை ஏற்படுத்துவது கடினம்தான். பாடங் களோ, கட்டளைகளோ இங்கே தாமாகவே உதவா. சமூக ரீதியில் பயனுள்ள செயலைச் செய்ய வேண்டுமென்ற பெரும் நாட்டம், பயனீர் காரியங்களின் மீதான பேரார் வம் ஆகியவற்றைத்தான் இங்கு ஆசிரியர்கள் அடிப்படை

யாகக் கொண்டு செயல்பட வேண்டும். பயனீர் காரிய களிலும் பின் கம்சமோல் பணிகளிலும் பங்கேற்பதானது மனிதனின் நாட்டுப்பற்று வளர்வதற்கான முன்நிபந்தனை களைத் தோற்றுவிக்கிறது.

ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உணர்ச்சிகளும் அவற்றின் வளர்ச்சியும்.

புதிய நடத்தை வரையளவுகள், விதிமுறைகளை கிரகிப் பதானது ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களின் உணர்ச்சி சிறப்பியல்புகள் பலவற்றை கணிசமாக மாற்றுகிறது. சாதா ரணமாக, பல குழந்தைகளிடம் இது எவ்வித பாதிப்பையும் ஏற்படுத்துவதில்லை, குழந்தைகளே இதை வரவேற்கின்ற னர். சக மாணவர்களுடன் ஏற்படும் நட்பு குறித்து அவர்கள் மகிழ்ச்சியடைகின்றனர், வகுப்பு தனக்களிக்கும் பொறுப்பு கள் குறித்து பெருமைப்படுகின்றனர், பள்ளி நடத்தை வரையளவுகளைப் பொறுப்புணர்வோடு அணுகுகின்றனர்.

மற்ற மன நிகழ்ச்சிப் போக்குகளைப் போன்றே கற்றல் நடவடிக்கையில் குழந்தைகளுடைய உணர்ச்சிகளின் பொதுத் தன்மையும் மாறுகிறது. இந்நடவடிக்கை கூட்டுச் செயல் கள், உணர்வு பூர்வமான கட்டுப்பாடு, தனக்குக் கட்டுப் பட்ட கவனம், நினைவு ஆகியவற்றுடன் தொடர்புடை யது. இவையெல்லாம் குழந்தைகளின் உணர்ச்சிகள் மீது தாக்கம் செலுத்துகின்றன. ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்தில் உணர்ச்சி வெளிப்பாடுகளில் சுய கட்டுப்பாடும், சுய உணர் வும் வலுப்படுகின்றன. ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களால் தம் மனநிலைகளைக் கட்டுப்படுத்த முடியும், சில நேரங் களில் அவற்றை மூடிமறைக்கவும் அவர்களால் முடியும். இவ்வயதின் முக்கிய அம்சம்—மன நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் விஷயத்தில் தனக்குக் கட்டுப்பட்ட நடவடிக்கைகள் உருவா தல்—இதில் வெளிப்படுகிறது. பள்ளி செல்லும் வயதிற்கு முந்தைய பருவத்தினரை விட ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர் கள் அதிகம் ஸ்திரமான நிலையில் இருப்பார்கள். நீண்ட, நிலையான மகிழ்ச்சியும் உற்சாகமும் இவர்களிடம் காணப் படும். அதே நேரத்தில் ஒரு சில குழந்தைகளிடம் நல்லவை யல்லாத உணர்ச்சிகளும் குடிகொண்டிருக்கும். இதற்கு முக்

கியக் காரணம் எதிர்பார்ப்புகளுக்கும் எதார்த்தங்களுக்கும் இடையிலான வேறுபாடு ஆகும். இவ்வேறுபாடு நீண்ட காலம் நீடித்து, அதை அகற்றவோ குறைக்கவோ உரிய வழியை குழந்தை கண்டுபிடிக்கா விட்டால் இந்த நல்லவை யல்லாத உணர்ச்சிகள் மூர்க்கமான பேச்சுகளாகவும் செயல் களாகவும் வெளிப்படும். இத்தகைய உணர்ச்சி வெடிப்பு கள் ஏற்படாமலிருக்க ஆசிரியர் தன் மாணவர்களின் தனியம் சங்களைப் பற்றி நன்கறிந்திருக்க வேண்டும். திருப்தி, புதிய வற்றை அறியும் ஆர்வம், உவகை போன்ற உணர்ச்சிகள் கற்றல் நடவடிக்கையின் போக்கில் உருவாகின்றன.

கூட்டு மனப்பாங்கு, சர்வதேசிய உணர்வு, கடமை யுணர்வு, நேர்மை, உழைப்பார்வம் ஆகியவற்றை வளர்ப் பதுதான் சோவியத் ஆரம்பக் கல்வியின் நோக்கங்களாகும். பயனீர் ஸ்தாபனங்களில் குழந்தைகள் கலந்து பழகுவதா னது இவை வளருவதில் பெரும் பங்காற்றுகிறது. தமக் களிக்கப்பட்ட காரியத்திற்கான கூட்டுப் பொறுப்பின் அனுப வத்தை இங்குதான் குழந்தைகள் முதன் முதலாகப் பெறு கின்றனர். தம் கல்வி கண்காணிக்கப்படுவதை அவர்கள் இங்கு இடையறாமல் உணருகின்றனர். தனிப்பட்ட கடமை களை நிறைவேற்றும் பொழுதும் பள்ளிக் கடமைகளை நிறைவேற்றும் பொழுதும் தனி பொறுப்புணர்வு அவர் களிடம் பிறக்கிறது.

அத்தியாயம் ஐந்து

வளர் இளம் பருவத்தினரின் உளவியல் சிறப்பியல்புகள்

1. குழந்தையின் வளர்ச்சியில் வளர் இளம் பருவம் வகிக்கும் இடமும் அதன் முக்கியத்துவமும்

சாதாரணமாக, 11—12 வயது முதல் 14—15 வயது வரையிலான காலகட்டத்தை வளர் இளம் பருவம் என்பர். இக்காலகட்டத்தை ''மாறும் காலகட்டம்'', ''கடினமான வயது'', ''நெருக்கடி காலகட்டம்'' என்றும் கூறுவதுண்டு. இப்பெயர்கள் குழந்தை வளர்ச்சியில் வளர் இளம் பருவம் வகிக்கும் விசேஷ இடத்தைக் காட்டுகின்றன. இந்தப் பருவத்தில் நடைபெறும் வளர்ச்சி மாற்றங்கள் எவ்வளவு சிக்கலானவை, முக்கியமானவை என்பது இதிலிருந்து தெரிகிறது. இம்மாற்றங்கள் வாழ்க்கையின் ஒரு கட்டத்திலிருந்து இன்னொரு கட்டத்திற்குச் செல்வதுடன் தொடர்புடையவை. குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து பெரியவர்களாக வளருவதுதான் இந்த பருவத்தில் வளர்ச்சியின் (உடற்கூறு ரீதியான வளர்ச்சி, மூளை வளர்ச்சி, தார்மீக வளர்ச்சி, சமூக வளர்ச்சி) முக்கிய சாரமும் விசேஷ அம்சமுமாகும். உடற்கூறு ரீதியிலும் மனநிலையிலும் முற்றிலும் புதிய பண்புகள் உருவாகின்றன; உடலமைப்பு, சுய உணர்வு, பெரியவர்கள், சக மாணவர்களுடன் உள்ள உறவுகள், அக்கறைகள், அறிதல் மற்றும் கற்றல் நடவடிக்கை ஆகியவற்றில் ஏற்படும் சீரமைப்பால் பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் தோன்றுகின்றன.

வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஆளுமை வளர்ச்சியின் முதல் காரணி அவனுடைய சொந்த சமூக நடவடிக்கை பெரிதும் அதிகரிப்பதாகும். குறிப்பிட்ட மதிப்புகளை கிரகிப்பது, பெரியவர்கள், நண்பர்களுடன் திருப்திகரமான உறவுகளை ஏற்படுத்துவது, தன் நோக்கங்கள், லட்சியங்களை நிறைவேற்றுவதற்காக தன் ஆளுமையையும் எதிர்காலத்தையும் நிர்ணயிக்கும் முயற்சிகள் ஆகியவைதான் இந்த சமூக நடவடிக்கையின் நோக்கங்களாகும்.

புதிய பண்புகள் உருவாவதென்பது ஒரு நீண்ட நிகழ்ச்சிப் போக்காகும். இது பல்வேறு விஷயங்களைப் பொறுத்தது, எனவே வெவ்வேறு விதமாக நடைபெறும். இதனால்தான் ஒருபுறம் வளர் இளம் பருவத்தினரிடையே ''குழந்தைத் தனமும்'' இருக்கிறது, ''பெரியவர்களுக்கு உரித்தான குணங்களும்'' காணப்படுகின்றன; மறு புறமோ இப்பருவத் தில் ஒரே வயதினரிடையே பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளர்ந்திருப்பதில் கணிசமான வேறுபாடுகள் உள்ளன. இன் றைய பள்ளி மாணவர்களின் வாழ்வில் இரட்டைப் போக்கு காணப்படுவதுடன் இது தொடர்புடையது: 1) ஒரு போக்கு பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளரத் தடையாக உள்ளது (குழந்தைகள் பெரும்பாலும் படிப்பின் மீது மட்டுமே கவ னம் செலுத்துகின்றனர், இவர்களில் பெரும்பாலானோருக்கு எவ்வித நிரந்தர கடமைகளும் கிடையாது; பல பெற்றோர் கள் குழந்தைகளை வீட்டு வேலைகள், மற்ற பொறுப்பு களிலிருந்து விடுவித்து, சகலவித வாழ்க்கைக் கவலைகளி லிருந்தும் மூடிப் பாதுகாக்கின்றனர்); 2) முதிர்ச்சியடைவதை ஊக்குவிக்கும் காரணிகள் (ஏராளமான தகவல்கள் வந்து கொண்டிருக்கின்றன, உடல் வளர்ச்சியும் பால் முதிர்ச்சியும் வேகமாக நடைபெறுகின்றன, ஏராளமான பெற்றோர்கள் தத்தம் வேலைகளில் பெரிதும் மூழ்கி விடுவதால் தத்தம் காரியங்களை தாமே கவனித்துக் கொள்ளும் திறமை சிறு வயதிலிருந்தே குழந்தைகளிடம் வளருகிறது).

இவையெல்லாம் சேர்ந்து வளர்ச்சியை நிர்ணயிக்கும் வெவ்வேறு சூழ்நிலைகளைத் தோற்றுவிக்கின்றன; பெரிய வர்களுக்குரிய குணங்கள் வெளிப்படுவதிலும் வளர்ச்சியடை வதிலும் காணப்படும் கணிசமான மாற்றங்கள் இதிலிருந்து தான் வருகின்றன. உதாரணமாக, எட்டாவது வகுப்பில் குழந்தைத்தனமும் குழந்தை அக்கறைகளும் உடைய மாண வர்களும் இருக்கின்றனர், நன்கு வளர்ந்து, பெரியவர்களுடைய வாழ்க்கையின் சில அம்சங்களுடன் அறிமுகமான மாண வர்களும் இருக்கின்றனர்; நிலையான அக்கறைகளையுடைய ''அறிவாளிகளும்'', இந்த அக்கறைகள் எதுவுமேயில்லாத, பாடத்தைக் கூடச் சுயமாகப் படிக்க முடியாத மாணவர் களும் இருக்கின்றனர்; சக மாணவர்களுடன் சேர்ந்து உல்லா சமாகப் பொழுது போக்குவது, விளையாடுவது ஆகிய வற்றில் மட்டும் கவனம் செலுத்தி விட்டு, எதிர்காலத்தைப்

பற்றி எவ்விதத் தெளிவான திட்டமும் இல்லாமலிருக்கும் மாணவர்களும் இருக்கின்றனர், வேறு சிலரோ எதிர்காலத்திற்கு இப்போதே தீவிரமாகத் தயாராகத் துவங்கியிருப்பர்; சில மாணவிகள் ஆர்வத்தோடு நிறைய படிப்பார்கள், பலவற்றின் மீது அக்கறை செலுத்துவர், வேறு சிலரோ பகட்டான ஆடையலங்காரம், மற்ற மாணவர்கள் மீது மட்டும் கவனம் செலுத்துவர்; சிலர் பாழ்படுத்தப்பட்ட சுயநலவாதிகளாயிருப்பர், மற்றவர்களோ தாமே முன் வந்து வீட்டில் நன்கு உதவுவர்.

வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் பெரியவர்களுக்குரிய குண நலன்கள் வளர்ச்சியடையும் பொதுப் போக்கு வெவ்வேறானதாக இருக்கலாம், இப்போக்கில் ஒவ்வொன்றிற்கும் ஏராளமான வகைகள் இருக்கக் கூடும். உதாரணமாக, ஒரு ''அறிவாளிக்கு'' நூல்களும் அறிவும்தான் வாழ்க்கையில் முக்கியமானவை, மற்றவற்றில் எல்லாம் அவன் ''குழந்தை''; இன்னொரு ''அறிவாளி'' வீட்டிலிருக்கும் பொழுது மின்னணுத் துறை பற்றிய கட்டுரைகளைப் படிக்கிறான், வானொலி தொழில்நுட்பத்தின் மீது அக்கறை செலுத்துகிறான், பாட வேளைகளிலோ ஒன்றையும் படிப்பதில்லை, நவீன மாடல்கள் தனக்கு எவ்வளவு பொருந்தி வருகின்றன என்பதில் பெரிதும் கவனம் செலுத்துகிறான், குறிப்பாக, தன்னை விட வயதில் பெரிய மாணவர்களுடன் கலந்து பழகுவதை பெரிதும் மதிக்கிறான்; மூன்றாவது ''அறிவாளி'' பெரியவர்களுக்குரிய குணநலன்களின் வெளிப்பாடுகளால் குறிப்பாகக் கவரப்படாமல்,ஆண்மை குணங்களை தன்னிடம் வளர்த்துக் கொள்கிறான், ஆனால் மாணவிகளின் விஷயத்திலோ— அவர்களின் சொற்படி — குழந்தைத்தனமாக நடந்து, கையைப் பிடித்துக் கிள்ளுகிறான், தலைமுடியைப் பிடித்திழுக்கிறான். ஒரு விஷயத்தில் பொதுவான இந்த மூன்று வகைகளிலும் பெரியவர்களுக்குரிய குணநலன்கள் உருவாவது வெவ்வேறு விதமாக நடைபெறுகிறது, சாராம்சத்தில் வெவ்வேறான வாழ்க்கை மதிப்புகள் உருவாகின்றன. வளர் இளம் பருவத்தில் ஆளுமையின் தார்மீக மற்றும் சமூக அடிப்படைகள் உருவாவதானது இப்பருவத்தின் முக்கியத்துவத்தை நிர்ணயிக்கிறது.

வளர் இளம் பருவம் கடினமானதாக, நெருக்கடியானதாகக் கருதப்படுகிறது. இதற்கு பல காரணங்களுண்டு.

முதலாவதாக, இக்கட்டத்தில் நடைபெறும் பல குணாம்ச ரீதியான மாற்றங்கள் பல நேரங்களில் குழந்தையின் முந்தைய சிறப்பியல்புகள், அக்கறைகள், உறவுகளை அடியோடு முறிக்கின்றன; இது ஒப்பீட்டளவில் குறுகிய காலகட்டத்தில் நடைபெறலாம், பல நேரங்களில் இது எதிர்பாராததாக இருக்கக் கூடும், இது வளர்ச்சிப் போக்கிற்குப் பாய்ச்சல் தன்மையை அளிக்கும். இரண்டாவதாக, நடைபெறும் மாற்றங்கள் ஒருபுறம், வெவ்வேறு வகையான அகவய இடர்ப்பாடுகள் சம்பந்தப்பட்ட சிறுவர்களிடமே தோன்றுவதுடனும் மறு புறம், குழந்தை வளர்ப்பில் தோன்றும் இடர்ப்பாடுகளுடனும் தொடர்புடையவை. பெரியவர்களின் செல்வாக்கிற்கு குழந்தை உட்படுவதில்லை, பெரியவர்களின் சொற்படி அவன் நடப்பதில்லை, வெவ்வேறு வடிவங்களில் (பிடிவாதம், முரட்டுத்தனம், எதிர்மறைப் போக்கு, சிடுசிடுப்பு, மௌனம், இரகசியம்) அவன் தன் எதிர்ப்பை வெளிப்படுத்துகிறான்.

வளர் இளம் பருவத்தில் நெருக்கடி வளர்ச்சியின் போக்குகள் தோன்றுவதில் உயிரியல் காரணிகளும் சமூகக் காரணிகளும் ஆற்றும் பங்கைப் பற்றி கிட்டத்தட்ட அரை நூற்றாண்டிற்கும் மேலாக தத்துவார்த்த விவாதம் நடைபெறுகிறது.

2. வளர் இளம் பருவத்தினரின் உடலில் ஏற்படும் உடற்கூறு-உடலியல் மாற்றங்கள்

இந்த வயதில்தான் உயிரியல் முதிர்ச்சியை நோக்கிய பாதையில் குழந்தையின் உடலில் அடிப்படை மாற்றங்கள் ஏற்படுகின்றன, பால் முதிர்ச்சிப் போக்கு ஆரம்பமாகிறது. உடலில் ஏற்படும் சீரமைப்பு ஹைபோஃபிசிஸ், அதன் முற்பகுதி தீவிரமாகச் செயல்படுவதுடன் தொடர்புடையது; இதன் ஹார்மோன்கள் திசுக்களின் வளர்ச்சிக்கும் மற்ற முக்கிய உள் சுரப்பிகளின் செயற்பாட்டிற்கும் (பால் சுரப்பிகள், தைராய்டு மற்றும் அட்ரீனல் சுரப்பிகள்) வழிகோலுகின்றன. இவற்றின் ஒட்டுமொத்த நடவடிக்கை குழந்தையின் உடலில் பல்வேறு மாற்றங்களை ஏற்படுத்துகின்றது; ''வளர்ச்சியில் ஒரு பாய்ச்சல்'' ஏற்படுகிறது, பால் முதிர்ச்சி

நடைபெறுகிறது (பால் உறுப்புகள் வளர்ச்சியடைகின்றன, இரண்டாம்பட்ச பால் அறிகுறிகள் தோன்றுகின்றன). இவற்றில் பெரும் மாற்றங்கள் சிறுமிகளிடம் 11—13 வயதிலும், சிறுவர்களிடம் 13—15 வயதிலும் நடைபெறுகின்றன. இன்று உடல் வளர்ச்சியும் பால் முதிர்ச்சியும் துரிதமடையும் போக்கு காணப்படுகிறது. எனவே 9—10 வயதிலேயே சிறுமிகளிடம் பால் சுரப்பிகள் செயல்படத் துவங்கலாம், மார்பு சுரப்பிகள் உருவாகத் துவங்கலாம், 10—11 வயதில் ஒரு சிலர் பால் முதிர்ச்சியின் ஆரம்பக் கட்டத்தில் நுழைகின்றனர் (சிறுவர்கள் 12—13 வயதில் இக்கட்டத்தில் காலடி எடுத்து வைக்கின்றனர்).

பால் முதிர்ச்சிக்கும் புறத்தோற்ற குறியீடுகளுக்கும் இடையில் கறாரான சார்புநிலை எதுவுமில்லை என்பது சமீப ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து தெரிய வந்துள்ளது. என்றாலும் உயர வளர்ச்சி, எடை கூடுதல், மார்புக் கூட்டின் சுற்றளவு அதிகரிப்பது ஆகியவைதான் வளர் இளம் பருவத்தில் உடல் வளர்ச்சியின் முக்கிய அம்சங்களாகும்; இவற்றைத்தான் ''வளர்ச்சியில் ஏற்படும் பாய்ச்சல்'' என்கின்றனர். இவற்றின் பயனாய் வளர் இளம் பருவத்தினரின் தோற்றம் குழந்தையின் தோற்றத்திலிருந்து மாறுபடுகிறது, பொதுவில் உடல் தோற்றம் பெரியவர்களின் உடல் தோற்றத்தை நெருங்கி வருகிறது. மண்டையோட்டின் முகப் பகுதி பெரிதும் வளர்ச்சியடைவதால் முகமும் மாறுகிறது, ஆனால் மூளையின் அளவு அவ்வளவு அதிகமாக கூடுவதில்லை. 11—12 வயது முதல் 15—16 வயது வரையிலான காலகட்டத்தில் ஓராண்டில் உயரம் கூடுமளவிற்கு ஏற்றபடி முதுகந்தண்டு வளருவதில்லை. 14 வயது வரை முதுகெலும்புகளுக்கு இடையில் கருத்தெலும்பு இருப்பதால், இது நெகிழ்வுத் தன்மையை உடையது, எனவே உடல் சரிவர அமையாவிட்டாலோ நீண்ட நேரம் ஒரே மாதிரி கடினமான, அல்லது அளவிற்கதிகமான வேலை செய்தாலோ, முதுகந்தண்டு வளையக் கூடும். 11—15 வயதில்தான் தோற்றத்தில்—நிமிர்ந்த நடை பானியில்—அதிகபட்ச சீர்கேடுகள் ஏற்படுகின்றன, என்றாலும் இந்த வயதில்தான் அவற்றை சரிபடுத்துவதும் எளிது. 20—21 வயதில் இடுப்பெலும்பு வளர்ச்சி (பெண்களின் பால் உறுப்புகள் இங்கேதான் இருக்கின்றன) முடிவடைகிறது. உயரத்திலிருந்து கீழே குதிக்கும் பொழுது

மேற்கூறிய எலும்புகள் இடம் பெயறக் கூடும், உயரமான அடிப்பகுதியை உடைய காலணிகளை அணியும் பொழுது இடுப்பெலும்பின் வடிவம் மாறக் கூடும், இது குழந்தை பிறப்பின் பொழுது பாதிப்பேற்படுத்தும்.

பால் முதிர்ச்சி ஏற்படும் காலகட்டத்தின் இறுதியில் தசை வளர்ச்சியும் தசை பல அதிகரிப்பும் மிகத் தீவிரமாக நடைபெறுகின்றன. சிறுவர்களின் தசை வளர்ச்சி ஆண்களுக் கேற்ற வகையிலும் சிறுமிகளின் மென் திசுக்களின் வளர்ச்சி பெண்களுக்கேற்ற வகையிலும் நடைபெறுகிறது. இதனால் சிறுவர்களிடம் ஆண்மைப் பண்புகளும் சிறுமிகளிடம் பெண் மைப் பண்புகளும் வளர்ச்சியடைகின்றன. இவ்வளர்ச்சிவளர் இளம் பருவத்திற்குப் பின்னர்தான் முழுமையடைகிறது.

தசை பலம் அதிகரிப்பதானது வளர் இளம் பருவத்தின ரின் முன் உடல் ரீதியில் பெரும் வாய்ப்புகளைத் திறந்து விடுகிறது. இது சிறுவர்களால் உணரப்படுகிறது, இது அவர் கள் ஒவ்வொருவருக்கும் பெரிதும் முக்கியமானது. ஆனால் வளர் இளம் பருவத்தினரின் தசைகள் பெரியவர்களின் தசை களை விட எளிதில் களைப்படையும், சிறுவர்களால் நீண்ட நேரம் வேலை செய்ய முடியாது; விளையாட்டு, உழைப்பு ஆகியவற்றில் இதைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும். உறுப்புகளில் ஏற்படும் சீரமைப்பையடுத்து அங்க அசைவு களில் நிலவிய சீரிசைவு மறைகிறது, சொந்த உடலையே தம் விருப்பப்படி இயங்கச் செய்ய இயலாமை தோன்றுகிறது (ஏராளமான அசைவுகள், அவற்றைப் போதுமான அளவு ஒத்திசைவிக்காமை, லாவகமின்மை, தடுமாற்றம்). இது வெறுப்பேற்படுத்தும் உணர்ச்சிகள், உறுதியின்மைக்கு இட்டுச் செல்லக் கூடும். அதே நேரத்தில், 6—8 வயது முதல் 13—14 வயது வரையிலான காலகட்டத்தில்தான் அங்க அசைவுப் பண்புகளில் பல சாலச் சிறந்த முறையில் வளர்ச்சி யடைகின்றன.

பல்வேறு உறுப்புகள், திசுக்களின் வளர்ச்சி இதயத்தின் செயற்பாட்டை அதிகப்படுத்துகிறது. இரத்தக் குழாய்களை விட விரைவாக இதயம் வளர்ச்சியடைகிறது. இதனால் இதய-இரத்தக் குழாய் அமைப்பின் செயற்பாட்டில் குறை பாடுகள் தோன்றக் கூடும்; இது இதயத் துடிப்பு அதிகமா தல், இரத்த அழுத்த அதிகரிப்பு, மயக்கம், தலைவலி, விரை வான களைப்பு போன்றவற்றில் வெளிப்படலாம்.

பால் முதிர்ச்சிக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினரின் உடல் வளர்ச்சியில் ஏற்படும் மாற்றங்களுக்கும் புதிய மனநிலை பண்புகள் உருவாவதில் கணிசமான முக்கியத்துவமுண்டு. முதலாவதாக, சம்பந்தப்பட்ட சிறுவனே நன்கு உணரும் இந்த மாற்றங்கள் புறவய ரீதியில் அவனைப் பெரியவனாக்குகின்றன, தான் பெரியவனாகி வருவதை அவனே உணர (தான் பெரியவர்களைப் போலிருக்கும் கருத்தின் அடிப்படையில்) உதவும் முக்கிய காரணங்களில் ஒன்றாக இம்மாற்றங்கள் திகழுகின்றன. இரண்டாவதாக, பால் முதிர்ச்சி இன்னொரு பாலின் மீது செலுத்தும் அக்கறையை வளர்க்கிறது, புதிய உணர்ச்சிகள், அனுபவங்களை ஏற்படுத்துகிறது. பரவலான சமூகச் சூழ்நிலைகள், சிறுவன் வளரும் திட்டவட்டமான சூழ்நிலைகள், அவன் கலந்து பழகும் முறைகள் ஆகியவை இப்புதிய உணர்ச்சிகளும் அனுபவங்களும் சிறுவனின் வாழ்க்கையில் வகிக்கும் இடத்தை நிர்ணயிக்கின்றன. வயதிற்கு ஒத்துவராத நூல்களைப் படிப்பது, பெரியவர்களுக்கான படங்களைப் பார்ப்பது ஆகியவை தீய விளைவுகளை ஏற்படுத்தும். இவையும், பால் மற்றும் காதல் விஷயங்கள் குறித்து சக மாணவர்களுடன் பேசுவதும், பாலுறவுகள், சிற்றின்பப் போக்குகள், பாலுணர்வு ஆகியவற்றின் பால் அளவிற்கதிகமான ஆர்வத்தைத் தூண்டுகின்றன. முதல் ரொமன்டிக் உணர்ச்சிகள் தட்டியெழுப்பப்படுவது இப்பருவத்தில் இருபாலாருக்கும் சாதாரணமானதாகும்.

3. வளர் இளம் பருவத்தின் ''நெருக்கடிப்'' பிரச்சினையின் பாலான பல்வேறு தத்துவார்த்த அணுகுமுறைகள்

சிறுவர் சிறுமியரின் உடலில் நடைபெறும் கணிசமான உடற்கூறு-உடலியல் மாற்றங்கள்தான் இப்பருவத்தில் இவர்களுடைய வளர்ச்சியின் சிறப்பியல்புகள் மற்றும் நெருக்கடி வளர்ச்சிப் போக்குகளுக்கான உயிரியல் காரணங்கள் என்று நீண்டகாலமாகக் கருதப்பட்டது. அமெரிக்க உளவியலர் ஸ்டேன்லி ஹோல் (1844—1924), ஆஸ்திரிய உளவியலர் ஸிக்மன்ட் பிராய்ட் ஆகிய இருவராலும் முன்வைக்கப்பட்ட இக்கருத்து நம் நூற்றாண்டின் முதல் கால் பகுதியில் மேலோங்கியிருந்தது. இக்கருத்து சர்வபொது உயிர் மரபி

யல் போக்கிற்குத் துவக்கமாக அமைந்தது. வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் நெருக்கடியும் அவர்களின் வளர்ச்சியில் சிறப்பியல்புகளும் காணப்படுவது தவிர்க்க இயலாதது, இவை எல்லா இடங்களிலும் நிலவும், ஏனெனில் இவை உயிரியல் காரணிகளாகும் என்ற இவர்களிருவரும் கூறினர்.

1920—1930ஆம் ஆண்டுகளில் இதற்கு நேர் எதிரான ஒரு போக்கு வளரலாயிற்று. வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஆளுமையின் ஒரு சில அம்சங்கள் அவர்களின் சமூக அந்தஸ்தைப் பொறுத்துள்ளன என்று காட்டும் திட்டவட்டமான ஆராய்ச்சிகள் பல்வேறு நாடுகளில் நடத்தப்பட்டன. சோவியத் உளவியலிலும் அது உருவாகி வந்த காலகட்டத்தில் ஒரு சில ஆராய்ச்சிகளில் இந்த தத்துவார்த்தப் போக்கு காணப்பட்டது. உதாரணமாக, மூன்று விதமான முதிர்ச்சிகள்—பால் முதிர்ச்சி, பொதுவில் உடல் வளர்ச்சி, சமூக முதிர்ச்சி—ஒரே நேரத்தில் நடைபெறாததைப் பற்றிய புனைவுகோளை எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி முன்வைத்தார், இதுதான் இப்பருவத்தின் முக்கிய சிறப்பியல்பு மற்றும் முரண்பாடாகும் என்றார்.

அமெரிக்க மானுடவியலர்களின் ஆராய்ச்சிகள் சர்வ பொது உயிர் மரபியல் தத்துவங்களுக்குப் பெரும் அடியாக அமைந்தன. மனிதனிடம் எது ''இயற்கையால்'' நிர்ணயிக்கப்படுகிறது, எது ''கலாசாரத்தால்'', அதாவது திட்டவட்டமான சமூக-வரலாற்று வாழ்க்கைச் சூழலால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது என்பதை நிலைநாட்டுவதற்காக இவர்கள் ''புராதன கலாசாரம்'' என்றழைக்கப்படுவதை ஆராய்ந்தனர். சமாவோ தீவில் உள்ள வளர் இளம் பருவத்தினரை ஆராய்ந்த அமெரிக்க விஞ்ஞானி மார்கரெட் மீட், இப்பருவத்தில் நெருக்கடியும் மோதல்களும் தவிர்க்க இயலாதவை, இவையெல்லாம் சமூகக் காரணங்களால் ஏற்படுகின்றனவேயன்றி உயிரியல் காரணங்களால் அல்லவென்று நிரூபித்தார். இத்தீவில் உள்ள வளர் இளம் பருவத்தினர் சீரிசைவாக, மோதல்களின்றி குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து பெரியவர்களாக மாறுவதைக் கண்டுபிடித்த இவ்விஞ்ஞானி, அங்குள்ள குழந்தைகளின் வாழ்க்கைச் சூழல், வளர்ப்பின் சிறப்பியல்புகள், சுற்றியுள்ளவர்களுடன் குழந்தைகளுக்குள்ள உறவுகள் ஆகியவற்றைப் பற்றி விளக்கமாக எழுதினார். குழந்தைப் பருவத்துடனும் பெரிய பெண் பருவத்துடனும்

ஒப்பிடும் பொழுது சிறுமிகளிடம் வளர் இளம் பருவம் பொதுவில் மகிழ்ச்சிகரமானது, சுதந்திரமானது என்று மீட் மதிப்பிட்டார். சிறுமிகளிடம் பால் முதிர்ச்சி வருவதானது முதலில், சம்பந்தப்பட்ட சிறுமிக்கு அசாதாரண அகவய முக்கியத்துவம் வாய்ந்த விஷயமாக இல்லாமலிருக்கலாம், அவள் கிட்டத்தட்ட இதை கவனிக்காமலேயிருக்கலாம்; இரண்டாவதாக, இது பழங்குடியினரின் வாழ்க்கையிலும் அப்பெண்ணின் வாழ்க்கையிலும் வெவ்வேறு முக்கியத்து வத்தைக் கொண்டிருக்கலாம் என்று மீட் கண்டுபிடித்துக் காட்டினார். சம்பந்தப்பட்ட சிறுமியைப் பொறுத்தமட்டில், இது அவள் பெரியவளாகியதை ஏற்று, திருமணத்திற்கு அவளைத் தயார்படுத்த அறிகுறியாகத் திகழலாம்; அல்லது அவளுடைய உரிமைகள், கடமைகளை ஓரளவிற்கு மட்டுமே விரிவுபடுத்தலாம். வளர் இளம் பருவம் வெவ்வேறு காலத்திற்கு நீடிக்கலாம், ஒரு சில பழங்குடியினரிடம் இது ஒரு சில மாதங்கள் மட்டுமே நீடிக்கிறது என்று மானுடவியலர்களின் ஆராய்ச்சிகள் காட்டியுள்ளன.

''ஈடிப்பஸ் சிக்கல்''* சிறுவர்களிடம் கட்டாயமாகக் காணப்படும் என்ற கூற்று நிராகரிக்கப்பட்டது; இப்பருவச் சிறுவர்களிடம் நெருக்கடி தோன்றுவது அவசியமில்லை என்று காட்டப்பட்டது.

அமெரிக்க விஞ்ஞானி ரூத் பெனிடிக்ட், மானுடவியல் ஆராய்ச்சி விவரங்களைப் பொதுமைப்படுத்தி, குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து வயது வந்த பருவத்திற்கு மாறுவதில் இரண்டு வகைகள் உள்ளதைச் சுட்டிக் காட்டினார்: 1) தொடர்ச்சியான மாற்றம், 2) குழந்தைப் பருவத்தில் கற்பவற்றிற்கும் அவன் பெரியவனாவதற்குத் தேவையான நடத்தை முறைகள் மற்றும் கருத்தமைப்புகளுக்கும் இடையில் ஒரு இடைவெளி இருப்பது. குழந்தைகளுக்கும் பெரியவர்களுக்கும் உள்ள முக்கிய வரையளவுகள், கோரிக்கைகளில் ஒற்றுமை நிலவும் சூழ்நிலையில் முதல் வகையான மாற்றம்

---

* இது பிராய்ட் பயன்படுத்திய சொற்றொடர். அவர் இதை ''ஈடிப்பஸ் பேரரசன்'' என்ற கிரேக்க கதையிலிருந்து எடுத்தார். மகனுக்குத் தாயின் பாலும் மகளுக்குத் தந்தையின் பாலும் உள்ளுணர்வு ரீதியில் காம நாட்டம் இருப்பதாக பிராய்ட் கூறினார். இக்கருத்து விஞ்ஞான அடிப்படையற்றது என்று குழந்தை உளவியல் மெய்ப்பித்துள்ளது.—மொ-ர்.

நடைபெறுகிறது. இங்கே வளர்ச்சி தங்கு தடையின்றி நடைபெறுகிறது, பெரியவர்களின் நடத்தை முறைகளை குழந்தை படிப்படியாகக் கற்கிறான், பெரியவர்களுக்கான கோரிக்கைகளை நிறைவேற்றத் தயாரானவனாகிறான். குழந்தைகளுக்கும் பெரியவர்களுக்கும் உள்ள முக்கிய வரையளவுகள், கோரிக்கைகளில் வேறுபாடு நிலவும் பொழுது இரண்டாவது வகையான மாற்றம் நடைபெறுகிறது. இந்த இரண்டாவது வகையான மாற்றம் நவீன அமெரிக்க சமுதாயத்திற்கும் தொழிற்துறை ரீதியில் நன்கு வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளுக்கும் உரித்தானது என்று பெனிடிக்டும் மீடும் கருதினர். இச்சூழ்நிலையில் பெரியவர்களாக மாறுவது உள், வெளி மோதல்களுடன் நடைபெறுகிறது, இதனால் ''முறைப்படி'' வயது வந்த போதிலும் பெரியவர்களின் காரியங்களை நிறைவேற்ற அவர்கள் தயார்படுத்தப்படவில்லை என்ற நிலை நிலவுகிறது. குழந்தை வளர்ந்து பெரியவனாவது வெவ்வேறு சமுதாயங்களில் வெவ்வேறு வழிகளில் நடைபெறுகிறது, இவற்றில் எதையும் முதிர்ச்சியை நோக்கிய ''இயற்கையான'' பாதையாகக் கருத முடியாது என்று கோடிட்டுக் காட்டினார் பெனிடிக்ட்.

மானுடவியல் ஆராய்ச்சிகளின் தத்துவார்த்த முக்கியத்துவம் மிகப் பெரியது. வளர் இளம் பருவம் எவ்வளவு காலத்திற்கு நீடிக்கிறது என்பதும், நெருக்கடியோ, மோதல்களோ, இடர்ப்பாடுகளோ இருப்பதும் இல்லாமலிருப்பதும், குழந்தை வளர்ந்து பெரியவனாகும் மாற்றப் போக்கின் தன்மையும் குழந்தையுடைய வாழ்க்கையின் திட்டவட்டமான சமூகச் சூழ்நிலைகளால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன என்று காட்டப்பட்டது. பிராய்டிசத்திற்கு நேரெதிரான கருத்து இந்த ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து பிறந்தது: மனிதனிடம் இயற்கை அம்சத்தை சமூக அம்சத்திற்கு எதிராக வைக்க முடியாது ஏனெனில் மனிதனின் இயற்கையம்சம் சமூக ரீதியானது.

வளர் இளம் பருவத்தை மானுடவியல் ஆராய்ச்சியாளர்கள் சமுதாயத்தில் தன் இடத்தை நோக்கி குழந்தை பயணமாகும் ஒரு காலகட்டமாக, பெரியவர்களின் சமூக வாழ்க்கையுடன் அவன் அறிமுகமாகும் ஒரு கட்டமாகப் பார்த்தனர். இக்கருத்தை வளர்த்ததில் அமெரிக்க விஞ்ஞானி கா. லேவினுக்கு (1890—1947) ஒரு முக்கியப் பங்குண்டு. நவீன சமுதாயத்தின் வளர் இளம் பருவத்தினரின்

நிலை பற்றிய பகுப்பாய்வைத் தொடர்ந்த இவர், சமுதாயத்தில் குழந்தைக் குழு மற்றும் பெரியோர் குழுவின் நிலை, அவர்களுடைய ஒரு சில உரிமைகள், சலுகைகள் ஆகியவற்றின் நோக்கு நிலையிலிருந்து மோதல்கள், இடர்ப்பாடுகள் மூலம் குழந்தைகள் பெரியவர்களாகும் மாற்றத்தை ஆராய்ந்தார். இக்குழுக்களுக்கு இடையிலான தெட்டத் தெளிவான வேறுபாட்டைச் சுட்டிக் காட்டிய இவர், எந்த குழுவைச் சார்ந்திருப்பது என்பதில் இப்பருவத்தில் ஒரு மாற்றம் ஏற்படுவதாகக் கூறினார். பெரியோர் குழுவிற்கு மாறி, தமக்கில்லாத ஒரு சில சலுகைகளைப் பயன்படுத்தும் நாட்டம் வளர் இளம் பருவ சிறுவனிடம் இருக்கிறது. ஆனால் அவன் இன்னமும் பெரியவர்களால் ஏற்றுக் கொள்ளப் படாததால் இரண்டு குழுக்களுக்கும் இடையில் அவன் நிற்கிறான். எவ்வளவு இடர்ப்பாடுகளும் மோதல்களும் நிலவுகின்றன என்பது சமூக அம்சங்களை—சமூகத்தில் குழந்தைக் குழுவுக்கும் பெரியோர் குழுவுக்கும் இடையில் எவ்வளவு கூர்மையான பிரிவினை நிலவுகிறது, குழுக்களுக்கு இடையில் சிறுவன் இருக்கும் காலகட்டம் எவ்வளவு நீண்டது—பொறுத்தது என்கிறார் லேவின். வளர் இளம் பருவச் சிறுவனால் தன்னிடத்தைக் கண்டுபிடிக்க இயலா நிலை நிலவுவது குறித்து லேவின் வெளியிட்ட கருத்துகளை ஒரு சில அயல்நாட்டு உளவியலர்கள் வளர்க்கின்றனர். வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு ஒரு ''சுயமான கலாசாரம்'' உள்ளது, அதாவது பெரியவர்களின் சமுதாயத்திற்குள்ளாக வளர் இளம் பருவ்த்தினரின் சமுதாயம் என்று ஒன்று தனியாக உள்ளது என்கின்றனர் இவர்கள்.

நெருக்கடி வயதுக் கட்டங்களை ஆராயும் பொழுது எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி முற்றிலும் புதிய பிரச்சினைகளை முன்வைத்தார்: வளர் இளம் பருவத்தினரின் உணர்வில் தோன்றும் புதிய அடிப்படை அம்சத்தைச் சுட்டிக் காட்டி, வளர்ச்சியின் சமூகச் சூழலைத் தெளிவுபடுத்துவது அவசியம், இச்சூழல் ஒவ்வொரு வயதிலும் குழந்தைக்கும் சமூகச் சூழலுக்கும் இடையிலான ஒரு ஈடு இணையற்ற உறவு முறையாகும் என்றார் இவர். இந்த உறவு முறையின் சீரமைப்பு தான் மாறுகால வயதின் ''நெருக்கடியில்'' முக்கிய சாரமாகும் என்று இவர் கருதினார்.

இவ்வாறாக, வளர் இளம் பருவத்தின் ''நெருக்கடியை''

விளக்கும் படைப்புகளில் பல பொதுக் கருத்துகள் படிப்படியாகத் திரண்டன; வளர் இளம் பருவத்தின் சிறப்பியல்புகள் சிறுவனின் வாழ்க்கை மற்றும் வளர்ச்சியின் திட்டவட்டமான சமூகச் சூழ்நிலைகளையும், பெரியவர்களின் உலகில் அவனுடைய சமூக நிலையையும் பொறுத்தவை என்று இந்தப் பொதுக் கருத்துகள் உரைத்தன.

4. வளர் இளம் பருவத்திற்கு மாறும் பொழுது ஆளுமையின் மைய புதிய அம்சம்

''பெரியவன் என்ற உணர்வின்'' தோற்றம், அதன் மூல ஊற்றுகள் மற்றும் சிறப்பியல்புகள்.

சமூக முதிர்ச்சியின் வளர்ச்சி என்பது பெரியவர்களின் சமுதாயத்தில் முழு உரிமையுள்ள, சமமான உறுப்பினராக வாழத் தயாராகும் நிகழ்ச்சிப் போக்காகும். இந்நிகழ்ச்சிப் போக்கு புறவய ரீதியான தயார்நிலையை மட்டுமின்றி அகவய ரீதியான தயார்நிலையையும் முன்னனுமானிக்கிறது. பெரியவர்களின் நடவடிக்கை, உறவுகள், நடத்தை சம்பந்தமான சமூக கோரிக்கைகளை கிரகிக்க இது அவசியம், ஏனெனில் இக்கோரிக்கைகளை கிரகிப்பதில்தான் சமூக முதிர்ச்சி வளர்ச்சியடைகிறது.

வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் குழந்தைகள் பெரியவர்களைப் போலில்லை: அவர்கள் இன்னமும் நிறைய விளையாடுகின்றனர், அங்குமிங்கும் ஓடித் திரிகின்றனர், குறும்பு செய்கின்றனர், ஓரிடத்தில் உட்காராமல் துறுதுறுவென்று எதையாவது செய்து கொண்டிருக்கின்றனர், தம் அக்கறைகள், பொழுதுபோக்குகள், உறவுகளில் நிலையற்றவர்களாயிருக்கின்றனர், பிறர் செல்வாக்கிற்கு எளிதில் ஆட்படுகின்றனர். குழந்தைதனம் பற்றிய இம்மாதிரியான வெளி சித்திரம் எளிதில் நம்மை ஏமாற்றும், புதியது உருவாகும் முக்கிய நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் இதன் பின் உள்ளன. வளர் இளம் பருவத்தினர் பல விஷயங்களில் குழந்தைகளாக இருந்தபடியே, நாம் அறியாமலேயே வளர்ந்து பெரியவர்களாவர். பெரியவர்களாகும் நிகழ்ச்சிப் போக்கு வெளிப்படையாகத் தெரிவதில்லை. இதன் வெளிப்பாடும் அறிகுறிகளும் வெவ்வேறானவை. பெரியவர்களானதற்கான முதல் அறிகுறிகள் அதன் வளர்ச்சியடைந்த வடிவங்களிலிருந்து

பெரிதும் மாறுபடக் கூடும், இவை பெரியவர்கள் எதிர் பாராத நேரத்தில் வெளிப்பட்டு, அவர்களுக்குப் பிடித்த மில்லாத சிறுவனின் நடத்தையம்சங்களைக் காட்டக் கூடும். ஆரம்பப் பள்ளி மாணவப் பருவத்துடன் ஒப்பிடும் பொழுது வளர் இளம் பருவத்தில் புதிய அம்சங்கள் நிறைய இருப்ப தானது, அவன் குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து வெளியேறத் துவங்கி விட்டதைக் காட்டுகிறது. இப்புதிய அம்சங்கள் எதிர்காலத்திற்குரியவை, இவைதான் இனி வளர்ச்சியடை யும், குழந்தை வளர்ப்பில் இவற்றை ஆதாரமாகக் கொண்டு தான் செயல்பட வேண்டும். வளர் இளம் பருவத்தில் வளர்ச்சியின் புதிய போக்குகளை அறிந்து, கவனத்தில் கொள்ளாமலிருந்தால் வளர்ப்பு பயனற்றதாய் போகலாம், இந்தப் பொறுப்பான கட்டத்தில் ஆளுமை உருவாவது தன்னிச்சையாக நடைபெறலாம்.

வளர் இளம் பருவத்தில் காலடி எடுத்து வைக்கும் குழந்தையுடைய ஆளுமைக் கட்டமைப்பில் ஏற்படும் அடிப் படை மாற்றங்கள் சுய உணர்வின் வளர்ச்சியில் ஏற்படும் குணாம்ச ரீதியான மாற்றத்தால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. இதனால் குழந்தைக்கும் சமூகச் சூழலுக்கும் இடையில் முன் னர் நிலவிய உறவு குலைக்கப்படுகிறது. வளர் இளம் பருவத் தினரின் ஆளுமையில் தோன்றும் முக்கியமான, மைய புது அம்சம், தான் ஒரு குழந்தையல்ல (பெரியவன் என்ற உணர்ச்சி) என்ற கருத்து உதிப்பதாகும்; பெரியவர்களைப் போல் இருந்து, தான் பெரியவனாக மதிக்கப்பட வேண்டும் என்று குழந்தை விரும்புவதில் இது வெளிப்படுகிறது. இச்சிறப்பியல்பின் விசேஷம் என்னவெனில் இப்பருவத்தில் அவன், தான் குழந் தைகளுடன் சேர்ந்திருக்கவில்லை என்று கூறுகிறான், ஆனால் உண்மையில் தான் முழுப்பெரியவனாகி விட்ட ஒரு உணர் வும் அவனிடம் இன்னமும் வளரவில்லை, இதைத்தான் அவன் விரும்புகிறான், தன்னைச் சுற்றியுள்ளவர்கள் இதை ஆமோதிக்க வேண்டுமென்று எதிர்பார்க்கிறான்.

உடல் வளர்ச்சியிலும் பால் முதிர்ச்சியிலும் ஏற்பட்ட மாற்றங்களை உணர்ந்து, மதிப்பிடுவதால் பெரியவன் என்ற உணர்வு தோன்றலாம். பெரியவன் என்ற உணர்வு தோன்று வதற்கான பிற மூல ஊற்றுகள் சமூகக் காரணிகளாகும். பெரியவர்களுடனான உறவில் குழந்தை என்ற நிலையை வகிக்காமல், உழைப்பில் பங்கேற்கும் பொழுது, முக்கிய பொறுப்புகளை ஏற்கும் பொழுது பெரியவன் என்ற உணர்வு

பிறக்கலாம். சிறு வயதிலேயே சுயமாகச் செயல்படும் திறமை வளருவதும் சுற்றியுள்ளவர்களின் நம்பிக்கையைப் பெறுவதும் குழந்தையை சமூக ரீதியில் மட்டுமின்றி அகவய ரீதியிலும் பெரியவனாக்குகின்றன. பாசிச ஆக்கிரமிப்பிற்கு எதிராக சோவியத் மக்கள் நடத்திய மாபெரும் தேசபக்த யுத்தத்தில் (1941—1945) இத்தகைய சம்பவங்கள் ஏராள மாக நடந்தன. வயதில் மூத்தவர்கள் தம்மை விடச் சிறிய வர்களை சகதோழர்களாகக் கருதும் பொழுதும் பெரிய வன் என்ற உணர்வு சிறுவனிடம் தோன்றலாம். பெரியவன் என்ற சுய உணர்வு, பால் முதிர்ச்சி ஆரம்பமாவதற்கு முன் னரே தோன்றலாம். இன்று உடல் வளர்ச்சியும் பால் முதிர்ச்சி யும் துரிதப்பட்டு வரும் பொழுது, தான் பெரியவனாகி விட் டோம் என்ற கருத்து குழந்தையிடம் முந்தைய ஆண்டுகளை விட முன்னராகவே உதிப்பதற்கான சூழ்நிலைகள் தோற்று விக்கப்படுகின்றன.

வளர் இளம் பருவத்தினர் தம்மைப் பெரியவர்களுடன் சமப்படுத்துவதானது, வெளித்தோற்றத்தில் அவர்களைப் போலிருக்க வேண்டும் என்று முயலுவதிலும், அவர் களுடைய வாழ்க்கையின் ஒரு சில விஷயங்களில் பங்கேற்க முயலுவதிலும், அவர்களுடைய குணநலன்கள், திறமைகள், உரிமைகள், சலுகைகளை—குறிப்பாக எவற்றில் பெரிய வர்களின் வேறுபாடும் மேம்பாடுகளும் நன்கு வெளிப்படை யாகத் தெரிகின்றனவோ அவற்றை—பெற முயலுவதிலும் வெளிப்படுகிறது.

5. வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் பெரியவர்களுக்கும் இடையிலான பரஸ்பர உறவுகள்

புதிய வகையான பரஸ்பர உறவுகள் உருவாதல்.

புதிய உரிமைகள் வேண்டுமென்று வளர் இளம் பருவத் தினர் கோருவதானது முதலாவதாக, பெரியவர்களுடன் உள்ள உறவுகள் அனைத்திற்கும் பொருந்தும். முன்னர் தான் விருப்பட்டு நிறைவேற்றிய கோரிக்கைகளுக்கு சிறுவன் எதிர்ப்புத் தெரிவிக்கத் துவங்குகிறான்; அவனுடைய சுதந் திரத்தைக் கட்டுப்படுத்தினாலோ, அவனை ''குழந்தையா கக்'' கருதி செயல்பட்டாலோ, சொன்ன சொல்லைக் கேட்டு நடக்க வேண்டுமென்று கோரினாலோ, தண்டித்தாலோ,

அவனுடைய அக்கறைகள், உறவுகள், கருத்துகளைக் கவனத்தில் எடுத்துக் கொள்ளா விட்டாலோ அவன் கோபமடைந்து எதிர்ப்பைக் காட்டுகிறான். சுய மேன்மையைப் பற்றிய வலுவான உணர்வு அவனிடம் ஏற்படுகிறது, தான் ஒரு மனிதன், தன்னை ஒடுக்கவோ, இழிவுபடுத்தவோ, தன் சுதந்திரத்தைக் கட்டுப்படுத்தவோ கூடாது என்று அவன் கருதுகிறான். குழந்தைப் பருவத்தில் பெரியவர்களுடன் நிலவிய உறவு முறை (இது பெரியவர்களின் உலகில் குழந்தையின் அசமத்துவ நிலையை பிரதிபலித்தது) அவனுக்கு சரிப்பட்டு வரவில்லை, தான் பெரியவனாகி விட்டோம் என்ற கருத்துடன் இது பொருந்தி வரவில்லை என்று அவன் நினைக்கிறான். அவன் பெரியவர்களின் உரிமைகளை மட்டுப்படுத்தி, தன் உரிமைகளை விரிவுபடுத்துகிறான், தன் ஆளுமையும் கௌரவமும் மதிக்கப்பட வேண்டும், தன் மீது நம்பிக்கை வேண்டும், தன் சுதந்திரம் விரிவுபடுத்தப்பட வேண்டும் என்று கோருகிறான், அதாவது பெரியவர்களுடன் தனக்கு ஓரளவு சமத்துவம் வேண்டும், இதை அவர்கள் அங்கீகரிக்க வேண்டும் என்று கோருகிறான். சிறுவர்களின் பல்வேறுவிதமான எதிர்ப்புகளும் அவர்கள் பெரியவர்களுக்குக் கட்டுப்படாமல் போவதும் பெரியவர்களுடன் இருந்த முந்தைய உறவு முறையை மாற்றி, புதிய, பெரியவர்களுக்குரிய முறையை ஏற்படுத்த முயலும் வழிகளாகும். தாம் பெரியவர்களாகி விட்டோம், இதை மற்றவர்கள் அங்கீகரிக்க வேண்டும் என்ற உணர்வு வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் தோன்றுவதையடுத்து முற்றிலும் புதியதொரு பிரச்சினை— பரஸ்பர உறவுகளில் பெரியவர்கள் மற்றும் வளர் இளம் பருவத்தினரின் உரிமைகள் பற்றிய பிரச்சினை—தோன்றுகிறது.

வளர் இளம் பருவத்தில்தான், பெரியவர்களுக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையிலான குழந்தைப் பருவ உறவு முறையிலிருந்து குணாம்ச ரீதியில் புதிய ஒரு உறவு முறையை— இது பெரியவர்களுக்குயிடையிலான உறவுகளுக்கு உரித்தானது—நோக்கிய மாற்றம் நடைபெறுகிறது.

பெரியவர்கள் முன்முயற்சி எடுத்துக் கொண்டாலோ, வளர் இளம் பருவத்தினரின் கோரிக்கைகளுக்கு செவி மடுத்து அவர்கள் விஷயத்தில் தம் உறவு முறையை மாற்றியமைத்துக் கொண்டாலோ புதிய உறவு முறைகளை நோக்கிய மாற்றம் வெற்றிகரமாக நடைபெறும். பெரியவர்கள்

வளர் இளம் பருவத்தினரை குழந்தையாகக் கருதக் கூடாது, இதுதான் மேற்கூறியதற்கான நிபந்தனையாகும். ஆனால் ஒரு சில முக்கிய அம்சங்கள் முந்தைய உறவுகள் அப்படியே தொடர வழியமைக்கின்றன. அவையாவன: 1) வளர் இளம் பருவத்தினரின் சமூக நிலை மாறாதிருத்தல்: அவன் பள்ளி மாணவனாக இருந்தான், இருக்கிறான்; 2) ஆசிரியர் களுடன் சேர்ந்து வளர்ப்பில் பங்கேற்கும் பெற்றோர்களை அவன் பொருளாதார ரீதியில் முழுக்க, முழுக்கச் சார்ந்திருக் கிறான்; 3) குழந்தைகளுக்குச் சொல்லித் தந்து கண்காணிக் கும் பெரியவர்களின் பழக்கம், தேவை உணரப்பட்டாலும் இப்பழக்கத்தை மாற்றுவது கடினம்; 4) தோற்றத்திலும் நடத்தையிலும் குழந்தைத்தனம் வளர் இளம் பருவத் தினரிடம்—குறிப்பாக ஆரம்பத்தில்—காணப்படுதல், சுய மாக இயங்கும் திறமை அவர்களிடம் இல்லாமலிருத்தல். இவையெல்லாம், வளர் இளம் பருவத்தினரை குழந்தை யாகப் பாவிக்க உதவுகின்றன, அவர்களின் உரிமைகளையும் சுதந்திரத்தையும் விரிவுபடுத்தத் தேவையில்லை என்பதை நியாயப்படுத்துகின்றன. ஆனால் பெரியவர்களின் இந்த அணுகுமுறை வளர் இளம் பருவத்தினரின் நாட்டங்களோடு முரண்படுவது மட்டுமின்றி, குழந்தைகள் குழந்தைப் பருவத் திலிருந்து பெரியவர்களாக மாறும் காலகட்டம் என்ற வகை யில் இப்பருவத்தில் குழந்தை வளர்ப்பிற்கும் இது இடர்ப் பாடுகளை ஏற்படுத்தும். வளர் இளம் பருவத்தினரின் சமூக முதிர்ச்சியை வளர்ப்பது என்பது எதிர்கால வாழ்க்கைக்குத் தயார்படுத்த சமூக ரீதியில் அவசியமானதுமாகும். இது ஒரு சிக்கலான நிகழ்ச்சிப் போக்கு, இதற்கு காலம் தேவைப் படும்; பெரியவர்களுக்கான வரையளவுகள், கோரிக்கை களுக்கேற்ப வளர் இளம் பருவத்தினர் வாழத் துவங்கினால் இது சாத்தியமாகும்; இது சுதந்திரம், கடமைகள், உரிமை களைக் கண்டிப்பாக விரிவுபடுத்துவதுடன் தொடர்புடை யது. இப்படிப்பட்ட சூழ்நிலைகளில்தான் வளர் இளம் பரு வத்தினரால் ''பெரியவர்கள் மாதிரி'' செயல்படவும் சிந்திக்க வும், பல்வேறு கடமைகளை நிறைவேற்றவும், மக்களுடன் கலந்து பழகவும் முடியும். எனவேதான் வளர் இளம் பருவத் தினரின் வளர்ப்பில், பெரியவர்களுடன் உள்ள பழைய உறவு முறையை மாற்றி புதிய வகையான உறவு முறையை ஏற்படுத்துவது அவசியமாகிறது.

வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் பெரியவர்களுக்கும் இடையில் கருத்து மோதல்கள் ஏற்படுவதற்கான காரணங்கள்.

வளர் இளம் பருவத்தினரின் பாலான அணுகுமுறையை பெரியவர்கள் மாற்றாவிடில் சிறுவர்களே புதிய வகையான உறவு முறைக்கு மாற முன்முயற்சியெடுக்கின்றனர். பெரிய வர்களின் எதிர்ப்பு வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் பல்வேறு வடிவங்களில் பதிலெதிர்ப்பை—சொன்ன சொல்லைக் கேளாதது, இன்ன பிற—ஏற்படுத்துகிறது. இந்த எதிரெதிர் போக்குகளும் ஒருவரையொருவர் எதிர்ப்பதும் மோதல் களை ஏற்படுத்துகின்றன, பெரியவர்களின் அணுகுமுறை மாறாவிடில் இம்மோதல்கள் அடிக்கடி நடக்கின்றன, சிறு வனின் எதிர்மறைப் போக்கு இன்னமும் உறுதியானதா கிறது. இந்நிலைமை நீடித்தால், முந்தைய உறவு முறையை உடைப்பது வளர் இளம் பருவம் முழுவதும் நீடிக்கக் கூடும், மோதல்கள் அடிக்கடி நடைபெறக் கூடும். பல்வேறு வித மான கீழ்படியாமை, எதிர்ப்புகள் மூலம் வளர் இளம் பரு வத்தினர் பெரியவர்களுடன் உள்ள முந்தைய ''குழந்தை'' உறவுகளை உடைக்கின்றனர், ''பெரியவர்களுக்கேற்ற'' புதிய உறவுகளை—இவற்றிற்குத்தான் எதிர்காலம் உண்டு —திணிக்கின்றனர். **வளர் இளம் பருவத்தினரின் பாலான தம் அணுகுமுறையைப் பெரியவர்கள் மாற்றாத வரை மோதல்கள் தொடரக் கூடும்.** *மோதல் உறவுகள் வளர் இளம் பரு வத்தினரின் நடத்தையில் பழக்கப்படும் வடிவங்கள் வளர உதவுகின்றன. ஒரு அன்னிய உணர்வு பிறக்கிறது, பெரிய வர்கள் நியாயமாகச் செயல்படவில்லையென்ற உறுதி—இது பெரியவர்களால் தன்னைப் புரிந்து கொள்ள முடியவில்லை, புரிந்து கொள்ளவும் முடியாது என்ற கருத்தின் அடிப்படை யிலானது — தோன்றுகிறது. இதனால் பெரியவர்களின் கோரிக்கைகள், மதிப்பீடுகள், கருத்துகளை உணர்வு பூர்வ மாக மறுக்கும் சூழ்நிலை ஏற்படலாம்; ஆளுமையின் தார்மீக மற்றும் சமூக அடிப்படைகள் உருவாகும் ஒரு முக்கியக் கட்டத்தில் வளர் இளம் பருவத்தினரின் மீது தாக்கம் செலுத்தும் சகலவித வாய்ப்பையும் பெரியவர்கள் இழக்கக் கூடும்.*

தம்மருகே வளர் இளம் பருவத்தினருக்குப் புதிய இடத்

தைப் பெரியவர்களால் கண்டுபிடிக்க இயலாமை அல்லது அதற்கான விருப்பமின்மையின் விளைவுதான் மோதல்களாகும். பெரியவர்களுடனான உறவுகளில் வளர் இளம் பருவத்தினரின் சுதந்திரம் மற்றும் சமத்துவம் பற்றிய பிரச்சினைதான் அவர்கள் கலந்து பழகுவதில், பொதுவாக சிறுவர்களை வளர்ப்பதில் எதிர்ப்படும் மிகச் சிக்கலான, கடுமையான பிரச்சினையாகும். வளர் இளம் பருவத்தினரின் திறமைகளுக்கேற்ற, அவர்களின் சமூகத் தேவைகளுக்குப் பொருந்தி வரக் கூடிய, அவர்களுக்கு வழிகாட்டி, அவர்கள் மீது தாக்கம் செலுத்தப் பெரியவர்களுக்கு உதவக் கூடிய ஒரு சுதந்திரத்தை நிலைநாட்ட வேண்டும்.

பெரியவர்களுக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் இடையில் பெரியவர்களுக்கே உரித்தான—நட்பு ரீதியான—உறவுகள் நிலவினாலோ அல்லது பரஸ்பர மதிப்பு, உதவி, நம்பிக்கை ஆகியவற்றின் அடிப்படையிலான ஒத்துழைப்பு நிலவினாலோ பெரியவர்களும் சிறுவர்களும் கலந்து பழகுவதில் எவ்வித இடர்ப்பாடுகளும் தோன்றா. ஒத்துழைப்புதான் வளர் இளம் பருவத்தினரைப் புதிய நிலையில்—பல்வேறு காரியங்கள், வேலைகளில் தன் உதவியாளனாக, தோழனாக—வைத்துக் கொள்ள, அவனுக்கு ஒரு மாதிரியாக, நண்பனாக மாற பெரியவர்களுக்கு உதவும். இப்படிப்பட்ட உறவுகள்தான் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு அகவய ரீதியிலும், அவர்களின் வளர்ப்பிற்குப் புறவய ரீதியிலும் தேவை.

பெரியவர்களுக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் இடையில் சுமுகமான தனிப்பட்ட உறவுகளும் அவர்களுக்கிடையில் தொடர்பும், பரஸ்பரம் புரிந்து கொள்வதும் முற்றிலும் அவசியம், ஏனெனில் குழந்தை ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்திலிருந்து வளர் இளம் பருவத்திற்கு மாறும் பொழுது குழந்தையின் இரண்டு வகையான உறவுகளுக்கு—பெரியவர்களுடனும் சகவயதினருடனும்—இடையில் மோதல் தோன்றுவதற்கான சூழ்நிலைகள் ஏற்படலாம். இதற்கான காரணம் மேற்கூறிய இரண்டு சந்தர்ப்பங்களிலும் குழந்தை வகிக்கும் கோட்பாட்டு ரீதியில் வெவ்வேறான நிலையாகும். பெரியவர்களுடனான உறவில் அவனுடைய நிலை சமத்துவமற்றது, "கீழ்படியும் ஒழுக்கத்தில்" இது உருக்கொண்டுள்ளது. சகவயதினருடனான உறவில் அவனுடைய நிலை

கோட்பாட்டளவில் சமமானது, இந்நிலை ஒருபுறம், பெரிய வர்களின் நிலைக்கும், அவர்களுடைய உலகில் குழந்தையின் எதிர்கால நிலைக்கும் சமமானது, மறு புறம், வெவ்வேறு விதமான நடவடிக்கைகளில் குழந்தைகளுடைய ஒத்துழைப் பிற்கான வாய்ப்புகள் இதில் அடங்கியுள்ளன. குழந்தை களின் விளையாட்டு நடவடிக்கையில் குழந்தைகளிடையே கூட்டுறவு எப்படி வளர்ச்சியடைகிறது என்று ஜான் பியா ஜே காட்டினார்; இங்கே ஒரு குழந்தை தன்னை மற்றவர் களுக்கு சமமானவனாகக் கருதுகிறான், இது பரஸ்பர கண் காணிப்பு, ஒத்திசைவிற்கு இட்டுச் செல்கிறது. இதன் அடிப்படையில்தான் பியாஜே, தன்னையொத்தவர்களுடன் குழந்தை சேர்ந்து செயல்படும் பொழுது அவன் பெரிய வனாகிறான் என்ற முக்கிய முடிவிற்கு வந்தார். சோவியத் உளவியலர்களின் ஆராய்ச்சிகளில் பின்வரும் அம்சங்கள் நிலைநாட்டப்பட்டன. முதலாவதாக, 3—4வது வகுப்பு களிலேயே தோழமையின் வரையளவுகளை (உதவி, விசுவா சம், மதிப்பு) பின்பற்றுவதானது நண்பனின் பண்புகளை மதிப்பிடுவதில் அளவுகோல்களாக விளங்குகிறது. இரண்டா வதாக, குழந்தைகளின் தொடர்புகள் வளர்ந்து, ஆழமடை வதற்கும், இத்தகைய உறவுகளின் பால் குழந்தைகளின் கோரிக்கைகள் அதிகரிப்பதற்கும் இடையில் நேரடிச் சார்பு நிலை உள்ளது (சமத்துவம் மற்றும் விசுவாச வரையளவு களின் முக்கியத்துவம் அதிகரிக்கிறது). இவ்வரையளவுகள் அனைத்தும் பெரியவர்களுடைய பரஸ்பர உறவுகளில் மிக முக்கிய வரையளவுகளாகும் என்பது கவனிக்கப்படத் தக்கது. எனவேதான் சக குழந்தைகளுடன் அவன் கலந்து பழகுவதானது ஒரு விசேஷ பணியை நிறைவேற்றுகிறது: இந்த உறவுகளின் நடைமுறையில் **பெரியவர்களின் ஒழுக்கம்** கிரகிக்கப்படுகிறது.

இவ்வாறாக, வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் சகவயதினருடன், குறிப்பாக நண்பர்களுடன் உள்ள உறவு கள் பெரியவர்களின் ''சமத்துவ ஒழுக்க'' வரையளவுகளின் அடிப்படையிலானவை, என்றாலும் குழந்தைகளுக்கு உரித் தான ''கீழ்படியும் ஒழுக்கம்தான்'' பெரியவர்களுடனான உறவுகளின் அடிப்படையாகத் தொடர்ந்து விளங்குகிறது. இம்முரண்பாடு கீழ்க்காணும் முக்கிய பின்விளைவுகளை ஏற் படுத்தக் கூடும்: 1) வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஆளுமை

வளர்ச்சிக்கு சாலச் சிறந்த கலந்து பழகும் முறை என்ற வகையில் சகதோழர்களுடனான ஒத்துழைப்பு தீவிரமாக வளர்ச்சியடையக் கூடும்; 2) பெரியவர்களுடன் அல்ல, மாறாக சகதோழர்களுடன் கலந்து பழகுவதுதான் வளர் இளம் பருவத்தினருக்குப் பெரும் திருப்தியைத் தரக் கூடும், அகவய ரீதியில் அவசியமானதாயும் முக்கியமானதாயும் மாறக் கூடும், சமூக, ஒழுக்க முதிர்ச்சியின் வளர்ச்சியிலும் ஆளுமை உருவாவதிலும் முக்கிய பங்காற்றக் கூடும்; 3) வளர் இளம் பருவத்தினர் கிரகித்த பெரியவர்களின் ஒழுக்க வரையளவுகள், ''கீழ்படியும் ஒழுக்க'' வரையளவுகளுடன் மோதலில் இறங்கக் கூடும், இரண்டாவதாக, இந்தக் ''கீழ் படியும் ஒழுக்க'' வரையளவுகளை வெற்றி கொள்ளக் கூடும், ஏனெனில் இக்குழந்தை ஒழுக்கம் வளர் இளம் பருவத்தின ரால் ஏற்கெனவே ஏற்க முடியாததாகிறது.

''குழந்தையின் சுயமான ஒழுக்கம்'' மற்றும் இதற்கும் பெரியவர்களின் ஒழுக்கத்திற்கும் இடையிலான மோதல்கள் பற்றி அயல்நாட்டு உளவியலில் நிலவும் கருத்துகளை சரி வரப் புரிந்து கொள்ள இது உதவும். ''குழந்தையின் சுய மான ஒழுக்கம்'' சமூக விரோதமானது, எனவே இது பெரிய வர்களின் ஒழுக்கத்துடன் மோதுகிறது என்னும் கருத்து பொய்யானதாகும். ''குழந்தையின் சுயமான ஒழுக்கம்'' என் பது தன் சாராம்சத்தில் பெரியவர்களின் தோழமை ரீதியான, நட்பு உறவுகளின் ஒழுக்கமாகும், எனவேதான் இது அதிகபட்சம் சமூக ரீதியில் நீதியானது. இது ''பெரியவர் களுடைய ஒழுக்கத்துடன்'' மோதவில்லை, குழந்தைகளுக் காகப் பெரியவர்கள் தோற்றுவித்த ஒழுக்கத்துடன் மோது கிறது. பள்ளி, கல்வி நடவடிக்கையில், பெரியவர்கள் மற்றும் சகதோழர்களுடனான உறவுகளில் இந்த இரண்டு ஒழுக்கங் களும் மோதும் வாய்ப்பு நிரந்தரமாக உள்ளது, ஏனெனில் குறிப்பிட்ட சந்தர்ப்பங்களில் இவையிரண்டும் பொருந்திப் போவதில்லை. ஒரு குறிப்பிட்ட நபர் ''கீழ்படியும் ஒழுக்கத்தின்'' கோரிக்கைகளை எடுத்துச் சென்று, வெளிப் படுத்தும் பொழுது அவரை வளர் இளம் பருவத்தினர் ஏற் பதில்லை, ஏனெனில் வளர் இளம் பருவத்தினரைப் பொறுத்த மட்டில் இந்த ஒழுக்கம்தான் ஏற்புடையதல்லவே தவிர குறிப்பிட்ட நபரல்ல. எனவேதான் வளர் இளம் பருவத் தினரிடம் முன்பின் அறிமுகமில்லா நபர் யாராவது வந்து

அவர்கள் குழந்தைகளுக்கேற்றபடி நடந்து கொள்ளவில்லை என்று கூறினால் அவர்கள் கோபமடைகின்றனர்.

அ. எஸ். மக்காரென்கோவின் வளர்ப்பு முறை வளர் இளம் பருவத்தினரின் மிகச் சிக்கலான சமூக, ஒழுக்கப் பிரச்சினைகளுக்கு சாலச் சிறந்த தீர்வு காண்பதற்கான எடுத்துக்காட்டாகும். மக்காரென்கோ, சோஷலிச சமுதாயத்தில் பெரியவர்களுக்காக உள்ள ஒழுக்க வரையளவுகளின் அடிப்படையில் பெரியவர்களுக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் இடையில் உறவுகளை ஏற்படுத்தினார், ஜனநாயக மத்தியத்துவக் கோட்பாடுகளின் அடிப்படையில் கூட்டு வாழ்க்கைக்குத் தேவையான ஸ்தாபன வடிவங்களை கண்டுபிடித்தார். மக்காரென்கோவின் வளர்ப்பு முறை வெற்றியடைய முக்கியக் காரணம் இதுதான். மதிப்பு, சமத்துவம், பரஸ்பர உதவி, நம்பிக்கை ஆகிய கோட்பாடுகள் மக்காரென்கோவிடம் பல்வேறு பிரச்சினைகளின் கூட்டு விவாதங்களில் மிகத் தெளிவாகப் பிரதிபலிக்கின்றன. இவ்விவாதங்களின் பொழுது சிறுவர் சிறுமியரும் பெரியவர்களும் சமமான நிலையிலிருந்தனர், முடிவு எடுக்கப்பட்டதும் அது எல்லோருக்கும் பொதுவான சட்டமாகியது. இதை மீறும் உரிமை பெரியவர்களுக்கும் கிடையாது. ''இரண்டு வித ஒழுக்கம்'' பற்றிய பிரச்சினை எதுவும் நிலவவில்லை, நிலவியிருக்கவும் முடியாது, ஏனெனில் ஒழுக்கம் எல்லோருக்கும் பொதுவான ஒன்றாயிருந்தது. இப்படிப்பட்ட சூழ்நிலையில்தான் ஒரு கூட்டு மிகப் பெரும் சக்தியைப் பெறுகிறது, அதன் உறுப்பினர்கள் ஒவ்வொருவரையும் வளர்க்கிறது. மக்காரென்கோவின் முறையில் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு இடையிலும் பெரியவர்களுடனும் உள்ள ஒத்துழைப்பில் முதலாவதாக, வெவ்வேறு பிரச்சினைகளில் கூட்டின் லட்சியங்கள், கடமைகள், நிலை ஆகியவை வரையறுக்கப்பட்டன, இரண்டாவதாக, நடைமுறை நடவடிக்கை முழுவதும் நடந்தேறியது, திட்டவட்டமான உறவுகள் உருவாயின. வளர் இளம் பருவத்தினரின் சுதந்திரம் கூட்டு மற்றும் தனிப்பட்ட முறையிலான சமூக ரீதியில் பயனுள்ள நடவடிக்கையின் வடிவத்தில் நிலவியது; இந்நடவடிக்கையின் பயன்கள் அனைவருக்கும் ஒவ்வொருவருக்கும் ஒரே மாதிரி அவசியமானவையாக இருந்தன. இதுதான் சமூக ரீதியில் பயனுள்ள திசையில் வளர் இளம் பருவத்

தினரின் சமூக, ஒழுக்க முதிர்ச்சி தீவிரமாக வளர்ச்சியடைய வழியமைத்தது.

மக்காரென்கோவின் மிகப்பெரும் தனிப்பட்ட செல்வாக்கிற்கான மூல ஊற்று தனிநபரையும் கூட்டையும் அவர் மதித்ததில் அடங்கியுள்ளது. எதிர்கால நோக்குடைய லட்சியங்களின் மூலம் அவர் குழந்தைகளின் வாழ்க்கையை இன்றும் நாளையும் எதிர்காலத்திலும் சமூக ரீதியில் பயனுள்ளதாக, சுவாரசியமானதாக, மகிழ்ச்சிகரமானதாக ஆக்க முயன்றார், இதில் வளர் இளம் பருவத்தினர் தனக்கு உதவ விரும்புகின்றனர், அவர்களால் உதவ முடியும் என்று அவர் நம்பினார். அவர்களுடைய நிகழ்காலம் எதிர்காலத்தை நோக்கியதாயிருந்தது. எதிர்காலத்திற்குத் தேவையான சமூக முதிர்ச்சி, பெரியவர்களுக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் இடையிலான சமூக பரஸ்பரச் செயலாக்கத்தின் ''பெரியவர்களுக்குரிய'' முறையின் மூலம், சோவியத் சமுதாயத்திற்கு உரித்தான சமூக, ஒழுக்க மதிப்புகளின் அடிப்படையில் உருவாகியது. மக்காரென்கோவின் வளர்ப்பு முறை—அமெரிக்க உளவியலர் ஒருவர் அநியாயமாக இதை எதேச்சாதிகார வளர்ப்பு முறை என்றழைத்தாலும்—தன் சாராம்சத்தில் ஜனநாயக ரீதியானதாகும், ஏனெனில் இதன் லட்சியங்கள் உயர்வானவை என்பது ஒருபுறமிருக்க, மறு புறம் இதன் நன்னெறி அடிப்படை தனிநபரின் மீதான மதிப்பாகும். இதுதான் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு மிகவும் அவசியமானது.

ஒரு கூட்டில், கூட்டின் மூலம், அக்கூட்டிற்காக தனிநபரை வளர்ப்பது என்பதுதான் சமூக ரீதியில் சரியான திசையில் வளர் இளம் பருவத்தினரின் சமூக, ஒழுக்க முதிர்ச்சியை வளர்ப்பதற்கு அவசியமான, கண்டிப்பான நிபந்தனையாகும். வளர் இளம் பருவத்தினரின் கூட்டுத் தொடர்புகள் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு செழுமையானவையோ, சமூக ரீதியில் பயனுள்ள பல்வேறு விதமான நடவடிக்கைகளில் சகவயதினருடனும் பெரியவர்களுடனும் உள்ள ஒத்துழைப்பு எவ்வளவுக்கெவ்வளவு பரவலானதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அதிகமாக அவர்கள் சமூக முக்கியத்துவமுடைய மதிப்புகளை கிரகிப்பர், அவர்களின் ஆளுமை அவ்வளவுக்கவ்வளவு செழுமையானதாயிருக்கும்.

6. பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளர்வதிலும் வாழ்க்கை மதிப்புகள் உருவாவதிலும் காணப்படும் போக்குகள்

பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளர்வதில் பல்வேறு போக்குகள் நிலவக் காரணம், தன் வளர்ச்சியில் எந்த மாதிரிகளை சிறுவன் தனது லட்சியமாகக் கொள்கின்றானோ அந்த மாதிரிகளின் தன்மை வெவ்வேறானதாக இருப்பதாகும். குறிப்பிட்ட மாதிரிகளை வழிகாட்டியாகக் கொள்வது வாழ்க்கை மதிப்புகளின் சாரத்தையும், சிறுவனின் ஆளுமை உருவாவதில் பொதுப் போக்கையும் பெரும்பாலும் நிர்ணயிக்கிறது.

பெரியவர்களுக்குரிய தோற்றக் கூறுகளைப் பின்பற்றல்.

பெரியவர்களுக்குரிய குணநலன்களின் வெளிப்பாடுகள் வளர் இளம் பருவத்தினருக்குக் கவர்ச்சிகரமானவையாக விளங்கக் கூடும். பெரியவர்களின் வெளித் தோற்றத்தின் குறிப்பிடத்தக்க அம்சங்களும் நடத்தையும் ஒரு சில சலுகைகளின் காரணமாய் குழந்தைகளுடன் ஒப்பிடுகையில் பெரியவர்களுக்குள்ள சில மேம்பாடுகளும் மேற்கூறிய வெளிப்பாடுகளில் நன்கு தெரிகின்றன. புகைபிடித்தல், சீட்டு விளையாடுதல், மதுபானம் அருந்துதல், தனியான வார்த்தைகள், சொற்றொடர்களைப் பயன்படுத்தல், ஆடை, சிகையலங்காரம், ஆபரணங்களில் பெரியவர்களின் பாணி, சரசம், ஓய்வு முறைகள், பொழுதுபோக்கு, காதல் ஆகியவை இவற்றிலடங்கும். தன் கையில் சிகரெட் இருக்கும் போது ஒரு சிறுவன் தான் ஏதோ பெரியவனாகி விட்டதாக எண்ணுகிறான், சுற்றியுள்ளவர்களும் தன்னைப் பெரியவனாகக் கருதுவதாக நினைக்கிறான். வயது வந்த ஆண்கள் அல்லது பெண்களுக்குரிய இப்படிப்பட்ட தோற்றக் கூறுகளைப் பெறுவதானது சுய முதிர்ச்சியை வெளிப்படுத்தி, ஊர்ஜிதப்படுத்தி, வெளிக்காட்டும் சாதனமாகும். இச்சுய முதிர்ச்சி **பாவனையின்** மூலம் பெறப்படுகிறது. இதுதான்

பெரியவர்களாக மிக எளிதான வழி, ஏனெனில் இது எல்லோருக்கும் புரிகிறது. எனவேதான் இம்முறை வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் அடிக்கடி முதலில் தோன்றுகிறது. இம் மாதிரியான பாவனை மிகவும் பரவலானது, நிலையானது, இதை அகற்றுவது கடினம்.

தான் கவர்ச்சிகரமாக இருக்க வேண்டும் என்ற அக்கறை, தன் தோற்றம் நவீனமானதாக இருக்க வேண்டும் என்ற நாட்டம் நிறைய நேரத்தை—குறிப்பாக யுவதிகளிடம்—விழுங்கக் கூடும். ஒரு சிலர் 5—6ஆம் வகுப்புகளிலேயே நண்பர்களின் உதவியுடன் நவீன நடனங்களைக் கற்கத் துவங்குகின்றனர். தம் மீது செலுத்தப்படும் கவனம் ''குழந்தைத்தனமானதாக'' இருக்கக் கூடாது, அது ''பெரியவர்களின்'' கவனமாக இருக்க வேண்டும், ''காதலர்களைச்'' சந்திக்க வேண்டும், நடனம், மதுபானத்துடன் விருந்துகளுக்கு ஏற்பாடு செய்ய வேண்டும் ஆகியவை அவர்களுக்கு முக்கியமானவையாகின்றன. இச்சந்தர்ப்பங்களில் ஆரம்பத்தில் பல நேரங்களில் வளர் இளம் பருவத்தினர் கூச்சப்படுவர்: எதைப் பற்றி பேசுவது, என்ன செய்வது, எப்படிப் பழகுவது என்று தெரியாமல் அவர்கள் சங்கடப்படுவர்; ஆனால் குறிப்பிட்ட முறையிலான நடத்தை, உறவுகள், பொழுதுபோக்குகளைப் பின்பற்றுவதுதான் மிக முக்கியம் என்று கருதி ஏற்கின்றனர். மொத்தத்தில் இப்பருவத்தினர் பல நேரங்களில் கல்லூரி மாணவர்களைப் பார்த்து அவர்களைப் பின்பற்றுகின்றனர், திரைப்படம், தொலைக் காட்சி, வீதியில் வருவதைப் பார்த்துப் பின்பற்றுகின்றனர். எது பிரபலமானதோ (''எல்லோரும் இப்படிச் செய்கின்றனர்'', ''இதுதான் ஃபாஷன்'')அது கிரகிக்கப்படுகிறது, இதற்கேற்ற மாதிரிகள் மதிப்பீடு, சுயமதிப்பீட்டின் அளவுகோல்களாகின்றன. ஃபாஷன், நடனம், காதல் சந்திப்புகள், பொழுதுபோக்கு விழாக்களில் கொள்ளும் ஈடுபாடு வெவ்வேறானதாக இருக்கலாம். பல தருணங்களில் இது குறிப்பிட்ட வளர் இளம் பருவத்தினரின்—குறிப்பாக 7—8ஆம் வகுப்புகளில்—வாழ்க்கையில் முக்கிய விஷயமாகிறது. அதேபொழுது, தன் தோற்றம் பற்றிய அக்கறையும் எதிர் பாலரின் மீதான ஆர்வமும் வேறுவிதத்திலும், அதாவது பெரியவர்களைப் பார்த்து பின்பற்றாமலும் தோன்றலாம்.

பல சமயங்களில், ஒரே வகுப்பில் படிக்கும் வயதில்

மூத்த மாணவர்களோ அல்லது மற்ற சிறுவர்களோ திட்ட வட்டமான மாதிரிகளாவதுண்டு. பெரியவர்களின் வாழ்க்கையில் ஓர் அளவுக்கு தடை செய்யப்பட்ட அம்சங்களை இவர்கள்தான் சகமாணவ மாணவியருக்குச் சொல்லித் தரும் ஒரு வித ''ஆசிரியர்களாக'' அல்லது ''அறிவொளியாளர்களாக'' ஆகின்றனர். ''மோசமான பொழுது போக்கு'' என்று சட்டநிபுணர்கள் அழைக்கும், ''அற்ப சந்தோஷத்தைத் தரும்'' வாழ்க்கை (குடிப்பது, சீட்டாடுவது, தேவையற்று தெருக்களைச் சுற்றித் திரிவது) மூத்த மாணவர்கள் (7—8வது வகுப்புகளில்) கலந்து பழகுவதன் அடிப்படையாக மாறுவது பெரிதும் அபாயமானதாகும். இங்கே படிப்பதென்பது வளர் இளம் பருவத்தினரின் வாழ்க்கையில் முக்கிய இடத்தை வகிப்பதில்லை, அறிதல் ஆர்வங்கள் அகலுகின்றன, ''சந்தோஷமாக பொழுதைக் கழிக்கும்'' பழக்கமும் அதற்குரிய வாழ்க்கை மதிப்புகளும் வருகின்றன. இப்படிப் பொழுதைச் செலவிட பணம் தேவைப்படும் பொழுது அது சட்ட மீறல்களுக்குப் பாதையமைக்கக் கூடும். சட்ட மீறல்களில் ஈடுபட்ட வளர் இளம் பருவத்தினரில் 80—90% ''மோசமாக பொழுது போக்குபவர்கள்'' என்று புள்ளி விவரங்கள் காட்டுகின்றன. பெரியவர்களாக வளருவதில் இப்போக்கு மிகவும் விரும்பத் தகாததாகும்.

''உண்மை ஆண்மகனின்'' பண்புகளை நாடுதல்.

பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளருவதில் இன்னொரு போக்கு வளர் இளம் பருவச் சிறுவர்கள், ''உண்மையான ஆண்மகனின்'' பண்புகள் என்றழைக்கப்படுபவற்றை நாடி செயல்படுவதாகும். ஒருபுறம் உடல் பலம், மனவுறுதி, துணிவு, ஆண்மை, எதையும் தாங்கும் திறன் ஆகியவையும், மறுபுறம் நட்புறவு மற்றும் தோழர்களின் பாலான விசுவாசம் ஆகியவையும் இவற்றிலடங்கும். மேய்ன் ரீட், ஃபெனிமர் கூப்பர், அலெக்சாந்தர் டியுமா ஆகியோரின் நாவல்கள், மாபெரும் அக்டோபர் சோஷலிசப் புரட்சி வீரர்கள், மாபெரும் தேசபக்த யுத்த (1941—1945) வீரர்கள் சம்பந்தப்பட்ட கதைகள், வீரமும் மர்மமும் நிறைந்த அதிசாகசக் கதைகள், திரைப்படங்கள் ஆகியவை எவ்வளவோ ஆண்டுகளாக வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு மிகவும் பிடித்

தவையாக இருந்து வருகின்றன. சிறுவர்களைப் பொறுத்த மட்டில், ''உண்மையான ஆண்மகனுக்குரிய'' பண்புகள் அனைத்தும் அல்லது அவற்றில் பெரும் பகுதி மேற்கூறிய நாவல்கள், கதைகள், திரைப்படங்களின் கதாநாயகர்களிடம் குடி கொண்டுள்ளன. இக்கதாநாயகர்களைக் கண்டு சிறுவர்கள் பெருவியப்பும் பேருவகையும் அடைகின்றனர், அவர்களைப் பின்பற்றி நடக்க முயலுகின்றனர். இது போன்ற மேன்மையான குணங்கள் தந்தையிடமோ, சகோதரனிடமோ, நெருங்கிய நண்பரிடமோ இருப்பது குறித்து வளர் இளம் பருவத்தினர் பெருமையடைகின்றனர், அவர்களைப் பின்பற்றி நடக்க முயலுகின்றனர், அவர்களைப் பற்றி மகிழ்வோடு எடுத்துரைக்கின்றனர். சக சிறுவர்கள் மத்தியில் உடல் பலம், துணிவு, லாவகம், விளையாட்டு குணங்களில் சிறந்து விளங்கும் சமவயது சிறுவர்களும் இப்பருவத்தினருக்கு மாதிரிகளாக விளங்கக் கூடும். சாதாரணமாக, இத்தகையவர்களுக்கு சிறுவர் சிறுமியர் மத்தியில் விசேஷ மதிப்புண்டு, அவர்கள் நல்ல குணமுள்ளவர்களாக இருந்தாலோ இவர்களின் பிரபலம் இன்னமும் அதிகம். கோழைத்தனத்தை வெளிப்படுத்துவது வன்மையாகக் கண்டிக்கப்படுகிறது. தன் துணிவை வெளிக்காட்ட சிறுவன் ஆபத்தான, முரட்டுத்தனமான, ஏன் சில நேரங்களில் சமூக ரீதியில் தீமையான நடவடிக்கைகளில் இறங்கக் கூடும். உடல் பலம் உயர்வாக மதிக்கப்படுகிறது. பல வகுப்புகளில், யார் யாருக்கு எவ்வளவு பலம் உள்ளது என்பதைக் காட்டும் பல வரிசை எல்லோருக்கும் தெரிந்த ஒன்றாகும். தன் உடல் வளர்ச்சி மீது வளர் இளம் பருவத்தினர் பெரும் கவனம் செலுத்துகின்றனர். அவர்கள் சண்டை போட, தம் பலத்தை சோதித்துப் பார்க்க விரும்புகின்றனர். ஒரு சிலர் சண்டை போடும் குணமுள்ளவர்களாக இருப்பதானது, தாம் பலத்தில் மேலானவர்கள் என்று காட்ட அவர்கள் விரும்புவதுடன் தொடர்புடையது. ஒரு சிறுவன் வீரசாகசங்களைப் பற்றிக் கூறும் பொழுது சகதோழர்களின் மரியாதையைப் பெறுவதற்காக அவன் அவற்றில் தன் பங்கைப் பெரிதும் மிகைப்படுத்திக் கூறக் கூடும். இந்த விஷயத்தில் நல்ல பாராட்டைப் பெறுவது அவனுக்கு மிக முக்கியமாகும்.

சிறுவர்களில் கணிசமான பகுதியினர் 5—6ஆம் வகுப்புகளிலேயே பல்வேறு பயிற்சிகளின் மூலம் பலத்தையும் மன

வுறுதியையும் வளர்க்கத் துவங்குகின்றனர். விளையாட்டுப் பாடங்கள் சுய வளர்ப்பிற்குத் துணை புரிகின்றன. 7—8வது வகுப்புச் சிறுவர்களைக் குத்துச் சண்டை விளையாட்டு பெரிதும் கவருகிறது. முதல் கட்டத்தில் சுய நடத்தையைக் கட்டுப்படுத்தும் முயற்சி, ஏதாவது ஒன்றைச் செய்ய விரும் பாத உணர்விலிருந்து மீள முயலுவதிலும் அச்சங்களிலி ருந்து மீள முயலுவதிலும் வெளிப்படுகிறது. முதலாவதாகக் கூறியது ஒரு ஒழுங்குமுறை உருவாக இட்டுச் செல்கிறது, இரண்டாவதாகக் கூறியது சுய பலம், மனவுறுதி, துணிவு ஆகியவற்றின் சோதனைகளுக்கும் இவற்றை வளர்க்கும் பயிற்சிகளுக்கும் (இவை பல நேரங்களில் உடல் நலம், வாழ்க்கைக்கே ஆபத்தேற்படுத்தக் கூடும்) பாதையமைக் கிறது. முதலில் நியதியான தோல்விகள் சிறுவர்களின் உற் சாகத்தை அடக்கக் கூடும், தன் குறைகளிலிருந்து மீள முடி யாது என்ற எண்ணத்தைத் தோற்றுவிக்கக் கூடும். இந்த நேரத்தில் தான் பெரியவர்களின் உதவி குறிப்பாகத் தேவைப் படுகிறது; திட்டவட்டமான கடமைகளைப் பற்றி முடிவு செய்யவும், இவற்றை நிறைவேற்றும் சரியான வழிகளைக் கண்டுபிடிக்கவும் பெரியவர்கள் உதவ வேண்டும். 7—8ஆம் வகுப்புகளில் ஒரு சில சிறுவர்கள் சுய வளர்ச்சியின் இந்த உயர்வான கட்டத்திற்குத் தாமாகவே மாறுகின்ற னர். இது சிக்கலான கடமைகளை உடைய, ஒழுங்கமைக்கப் பட்ட, அன்றாட நடவடிக்கையாகிறது.

வளர் இளம் பருவத்தில் பெரும்பான்மையான சிறுவர் களிடம் ஆண்மகனுக்குரிய பண்புகள் பெரியவர்களையும் தோழனையும் தன்னையும் மதிப்பிடுவதில் முக்கிய அளவு கோல்களாகின்றன; இவை பின்னர் விசேஷ தனி மதிப்பு களாக மாறி நிரந்தர அக்கறைகள், பொழுதுபோக்குகளை நிர்ணயிக்கின்றன. வெவ்வேறு சிறுவர்களிடம் மற்ற மதிப்பு களின் மத்தியில் இம்மதிப்புகளுக்கு உள்ள இடம் வெவ் வேறானதாக, பல நேரங்களில் மிக முக்கியமானதாக இருக்கக் கூடும். வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஒழுக்க வளர்ப் பில் குறைபாடுகள் இருந்தால், உடல் பலம், சித்தம், துணிவு ஆகியவற்றில்—அவற்றின் சமூக, ஒழுக்கச் சாரத்தைப் பொருட்படுத்தாமல் — அளவிற்கதிகமான பற்றீடுபாடு தோன்றலாம். வளர் இளம் பருவத்தினரின் வளர்ப்பில் ஒரு மிக முக்கிய கடமை ஆண்மைப் பண்புகள் மற்றும் அவற்றின்

தார்மீக சாரம் பற்றிய சரியான கருத்தை அவர்களிடம் உருவாக்குவதாகும்.

நடவடிக்கையில் பெரியவர்கள் ஒரு முன்மாதிரி.

வெவ்வேறு விதமான நடவடிக்கைகளில் பெரியவர்களுக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் இடையில் ஒத்துழைப்பு நிலவும் சூழ்நிலையில்தான் ஆக்கபூர்வமான சமூக, ஒழுக்க முதிர்ச்சி வளர்ச்சியடைகிறது. இதில் குழந்தை (கடமைகளை நிறைவேற்றுவதிலும் திறமைகளைக் கிரகிப்பதிலும்) பெரியவர்களை முன்மாதிரியாகக் கொண்டு, அவர்களின் உதவியாளனாகச் செயல்படுகிறான். தந்தை, தாய், ஆசிரியர், ஏதாவதொரு பெரியவர் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு முன்மாதிரியாக இருக்கலாம். பல்வேறு இடர்ப்பாடுகளைச் சந்திக்கும் குடும்பங்களில் இதை அடிக்கடிக் காணலாம். இங்கே வளர் இளம் பருவத்தினரின் உதவி அவசியமானதாகிறது, குடும்ப வாழ்க்கையில் பல விஷயங்கள் இவ்வுதவியைப் பொறுத்திருக்கும். வீட்டு வேலைகளில் கணிசமான பகுதி, சிறு குழந்தைகளைக் கவனிப்பது சாதாரணமாக வளர் இளம் பருவத்தினரின் பொறுப்பாயிருக்கும். சிறுக் குழந்தைகளைப் பொறுத்தமட்டில் இவர்கள் நடைமுறையில் பெரியவர்களின் நிலையை வகிப்பர். இச்சூழ்நிலையில்—இது போதாதற்கு பெற்றோர்களுக்கிடையில் சச்சரவுகள் வேறு வந்து விட்டால்—வளர் இளம் பருவத்தினர் கணிசமான அளவிற்கு பெரியவர்களின் வாழ்க்கையை வாழுகின்றனர்.

பெரியவர்களோடு சேர்ந்து, அவர்களுக்குச் சரிசமமாக உழைப்பில் ஈடுபடுவது—அவர்கள் பெரும் நம்பிக்கை வைக்கும் பொழுது—பொறுப்பு, சுதந்திரம், பல்வேறு செயல்களைச் செய்யும் லாவகம், மற்றவர்களைப் பற்றிச் சிந்தித்து அக்கறை காட்டும் திறமை, கவனம், நற்பண்புகள் ஆகியவற்றை வளர்க்கிறது. ஒரு சிறுவன் தன் தாய்க்கு ஆதரவளித்து, பாதுகாக்கும் நிலையை வகிக்கும் பொழுது இக்குணநலன்கள் உருவாவதற்கு சாலச் சிறந்த சூழ்நிலைகள் தோற்றுவிக்கப்படுகின்றன. தனக்கு நெருக்கமானவர்களின் நல்வாழ்வு, அவர்கள் மீதான அக்கறை சிறுவனுக்கு மிக முக்கியமானவையாகின்றன, இவை அவனைப் பொறுத்தமட்டில் அடிப்படை மதிப்புகளாகின்றன.

பல சிறுவர்கள் ''பெரியவர்களின்'' திறமைகளில் ஏதா

வது ஒன்றை அல்லது ஒரு சிலவற்றை—மரவேலை, மெக் கானிக் வேலை, கடைசல் எந்திரத்தில் வேலை செய்வது, கார், மோட்டார் சைக்கிள், டிராக்டர் ஓட்டுவது, புகைப் படம் எடுப்பது, வேட்டையாடுவது—கற்க முயலுகின்றனர் என்பதை இங்கே குறிப்பிட வேண்டும். இத்தகைய திறமை களைக் கற்க வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பம்தான் மிகச் சிறந்த வயதாகும். இதற்கு சிறுவர்களைப் பெரியவர்களின் உதவியாளர்களாக அந்தந்த வேலையில் சேர்த்துக் கொள்ள வேண்டும். சிறுவர்களும் இதை விரும்புகின்றனர், வேலை எவ்வளவுக்கெவ்வளவு கருத்தாழமுள்ளதோ அவ்வளவுக்கவ் வளவு அவர்கள் தாராளமாக அதில் ஈடுபடுகின்றனர். பெரிய வர்களின் நம்பிக்கை அவர்களுக்கு ஊக்கமளிக்கிறது, இந் நம்பிக்கையை நியாயப்படுத்த சிறுவர்கள் முற்படுகிறார் கள். உழைப்புப் பாடவேளைகளின் கவர்ச்சியானது சிறுவர் கள் எந்த அளவிற்குப் புதியவற்றைக் கற்கின்றனர், முன் னோக்கிச் செல்கின்றனர், தம் உழைப்பின் பயன்களையும், அதன் சமூக மற்றும் தனிப்பட்ட பயனையும் காணுகின்ற னர் என்பதைப் பொறுத்தது. சிறுமிகளும், ''பெண்கள்'' வேலைகள் சிலவற்றை (தைத்தல், பின்னல் வேலை, உணவு சமைப்பது) கற்க ஆர்வம் காட்டுகின்றனர்.

கல்வி-அறிதல் நடவடிக்கையில் பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளர்ச்சியடைதல்.

பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளர்ச்சியடைவதில் ஒரு முக்கியப் போக்கு ஆக்கபூர்வமான அக்கறைகள் வளர்ச்சி யடைவதுடனும் எதிர்காலத் திட்டங்கள் உருவாவதுட னும் தொடர்புடையது. இது உண்மையில் எதையாவது அறிய வேண்டும், கற்க வேண்டும் என்ற ஆர்வத்திலிருந்து பிறக்கிறது. இந்த ஆர்வம் சுயமான கல்வி-அறிதல் நடவடிக் கையின் (இதன் உள்ளடக்கம் பள்ளி பாடத்திட்ட வரம்பு களை விஞ்சுகிறது) தோற்றத்திற்கு ஊக்கமளிக்கிறது. இந் நடவடிக்கை, அறிவின் பாலான இந்த அணுகுமுறை வேலை நோக்கங்களுடன் தொடர்பற்றவையாய் இருக்கலாம், விஞ் ஞானம், தொழில்நுட்பம், கலை, வேறு ஏதாவது துறை அல்லது துறைகள் சம்பந்தப்பட்டவையாயிருக்கலாம். இந்த ஈடுபாடு அளவிற்கதிகமானதாயிருக்கலாம், அப்போது விருப்

பமான வேலையை செய்ய அல்லது படிக்க ஓய்வு நேரத்தின் கணிசமான பகுதி மட்டுமின்றி, படிப்பு நேரத்தின் கணிச மான பகுதியும் ஒதுக்கப்படும். சுவாரசியமான நூல்கள், சஞ்சிகைகள், தேவையான பொருட்கள், கருவிகள் வெவ் வேறு வழிகளில் தேடிக் கண்டுபிடிக்கப்படும். வளர் இளம் பருவத்தினர் அடிக்கடி நூலகங்கள், கண்காட்சிகள், மியூசி யங்களுக்குச் செல்லத் துவங்குகின்றனர், குறிப்பிட்ட விஷ யங்களை ஊன்றி கவனிக்கின்றனர். சகதோழர்களுடன் (பொது அக்கறைகளின் அடிப்படையில்) ஆக்கபூர்வமான தொடர்புகள் நிலைநாட்டப்படுகின்றன. பல்வேறு பிரச்சினை களை இவர்கள் விவாதிக்கின்றனர், நூல்களையும் மற்ற பொருட்களையும் பரிமாறிக் கொள்கின்றனர், இடர்ப் பாடுகள் ஏற்படும் பொழுது ஆலோசனை வழங்குகின்றனர், நேரடியாக உதவுகின்றனர். இச்சந்தர்ப்பங்களில் தானே தோல்விக்கான காரணங்களை சுயமாகக் கண்டுபிடிப்பதற் காக சிறுவன் குறிப்பு நூல்கள், துணை நூல்களை நாடு கிறான். ஆக்கபூர்வமான அக்கறையும் பயன்மிகு நடவடிக்கை யும் வளர்ச்சியடைவதில் இது ஒரு முக்கிய அம்சமாகும். புதிய ஞானத்திற்கான தேவை சுயமாக, அதாவது சுயக் கல்வியின் மூலம் பூர்த்தி செய்யப்படுகிறது. பல நேரங்களில் சிறுவர்களின் சுயமான நடவடிக்கையில் ஆக்கபூர்வமான அம்சம் அடங்கியுள்ளது, புதியதைப் படைப்பதன் மீது, பொதுவில் அறிதல் நிகழ்ச்சிப் போக்கின் மீது இவர்கள் அக்கறை காட்டுகின்றனர். இதனால் அறிவு வளர்ச்சி தீவிர மாக நடைபெறுகிறது, அறிவு ஆழ்ந்த, பரவலான தன் மையை உடையதாயிருக்கிறது.

அறிதல் அக்கறைகளின் முக்கியப் போக்கு வளர் இளம் பருவத்தில்தான் உருவாகிறது. ஒவ்வொரு வகுப்பிலும் அந் தந்த துறையில் வல்லவர்கள் சிலர் இருப்பார்கள், மற்ற மாணவ மாணவியர் ஆலோசனைகளுக்காகவும் விவாதங் களில் நடுவராயிருக்கவும் இவர்களைத்தான் நாடுவர். இத் தகைய மாணவ மாணவியரின் அறிவில் கணிசமான பகுதி சுயமான வேலையின் விளைபயனாகும். இவர்கள் அறிவையும் அறிதல் போக்கையும் தனிப்பட்ட முறையில் முக்கியத்து வம் வாய்ந்தவையாக, அவசியமானவையாகக் கருதுகின்ற னர். 5ஆம் வகுப்பிலேயே ஒரு சிலரிடம் சுயக் கல்வியின் அம் சங்களைக் காணலாம். சாதாரணமாக, இவர்களுடைய பெற்

றோர்கள் இவர்களின் அறிதல் ஆர்வங்களையும் ஆக்கபூர்வ மான பழக்கங்களையும் வளர்ப்பதன் மீது பெரும் கவனம் செலுத்தியிருப்பர், செலுத்தி வருவர்.

பல நேரங்களில் இப்படிப்பட்ட சூழ்நிலைகளில்தான் ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்திலேயே அல்லது வளர் இளம் பருவத்தின் துவக்கத்திலேயே குறிப்பிட்ட வேலையின் மீதான ஆர்வம் தோன்றுகிறது.

எதிர்கால வேலையைப் பற்றிய கருத்து எவ்வளவுக்கெவ் வளவு திட்டவட்டமானதோ, நிலையானதோ அவ்வளவுக் கவ்வளவு விரைவாக விஷயங்கள் ''அவசியமானவை'', ''அவசியமற்றவை'' என்றும் ''தேவையானவை'', ''தேவை யற்றவை'' என்றும் பாகுபாடு செய்யப்படுகின்றன, அதற் கேற்றபடி அவற்றிற்கு நேரம் ஒதுக்கப்படுகின்றது. ஆறாவது வகுப்பில், குறிப்பாக ஏழாவது, எட்டாவது வகுப்புகளில் தொழில்நுட்பத்தில் அக்கறை காட்டும் மாணவர்கள் வர லாறு, இலக்கியம், மொழி போன்றவற்றை ''அவசிய மற்றவை'', ''தேவையற்றவை'' என்று கருதுகின்றனர், ஆனால் இயற்பியல், கணிதம் ஆகியவற்றைப் பள்ளிப் பாடத்திட்டத்திற்கு மேலாகப் பயிலுகின்றனர். எளிய விஞ் ஞான நூல்களையும் விசேஷ நூல்களையும் படிக்கின்றனர், விஞ்ஞான மன்றங்களுக்குச் செல்கின்றனர், தொழில்நுட்ப சாதனங்களைப் படைக்கின்றனர்.

இப்பருவத்தில் அறிவு, அதன் அளவு, ஆழம் ஆகியவை பெரியவரை, தோழனை, தன்னை மதிப்பிடுவதில் முக்கியக் காரணிகளாகின்றன. இதனால் 7—8வது வகுப்புகளில் பலர் தம் பொதுவான கலாசார மட்டத்தை உயர்த்திக் கொள்ளவும், இலக்கியம், இசை, ஓவியம், நாடகம் போன்ற துறைகள் சம்பந்தப்பட்ட விஷயங்களை அறிந்து கொள்ள வும் முயலுகின்றனர். பலவற்றை அறிந்தவர்களுடன் கலந்து பழகுவது இத்தகைய முயற்சிக்கான மூல ஊற்றாகிறது; இப்படிப்பட்டவர்களுடன் கலந்து பழகுவது சுவாரசியமான தாயிருக்கிறது, தனக்கு எவ்வளவு விஷயங்கள் தெரியா மலிருக்கின்றன என்று இதிலிருந்து புரிகிறது. இச்சுய மேம் பாட்டு நடவடிக்கை இப்பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் அவ்வப் போது முறையற்று பல்வேறு திசைகளில் வெளிப்பட்டா லும், 8வது வகுப்பிலேயே இது இளமைப் பருவத்திற்கேற்ற தன்மைகளைப் பெறுகிறது.

அறிவைப் பெறுவது எல்லா மாணவர்களைப் பொறுத்த மட்டிலும் நிகழ்காலம் மற்றும் எதிர்காலத்திற்கு அகவய ரீதியில் அவசியமான நடவடிக்கையாக மாறும் என்று சொல்ல முடியாது. என்றாலும் புதியவற்றை அறியும் ஆர் வம், நாட்டம் வளர் இளம் பருவத்தினரின் சிறப்பியல்பு களாகும். புதியவற்றை, சுவாரசியமானவற்றை, முக்கிய மானவற்றை அறிய இவர்கள் தயார்.

வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஆளுமை வளர்ச்சியில் கலையின் பங்கு.

வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் பெரியவர்களுக்குரிய குணங்கள் வளர்வதில் முக்கியப் பங்கு கதை இலக்கியம், திரைப்படம், தொலைக் காட்சிக்கு உண்டு. திரைப்படங் களின் மீதான ஆர்வம் இவர்களுக்கு இயல்பானது, நூல்கள் இவர்களில் மிகப் பெரும்பாலானோருக்கு அகவய ரீதியில் அவசியமானவையாகின்றன. அவர்களுடைய படிக்கும் பழக் கத்தில் ஏற்படும் மாற்றம் கவனிக்கத் தக்கது: குழந்தை நூல்களுக்குப் பதில் பெரியவர்களும் படிக்கும் நூல்கள் வருகின்றன, பின்னர் பெரியவர்களுக்கு மட்டுமேயான நூல் கள்—நாவல்கள்—வருகின்றன. திரைப்படங்கள், நாடகங் களின் பாலான ஆர்வமும் இதே திசையில் வளர்ச்சியடை கிறது. நூல்களும் திரைப்படங்களும் புறவய ரீதியில் மட்டு மின்றி அகவய ரீதியிலும் வாழ்க்கையையும் மனிதர்களை யும் அறியும் சாதனங்களாகத் திகழுகின்றன. இரண்டும் வாழ்க்கையின் பல்வேறு அம்சங்களின் உள்ளும் மானுட உறவு பிரச்சினைகளினுள்ளும் புகுவதற்கான விசேஷ முறை களாகும்.

லட்சியத்தை நோக்கிச் செல்லக் கூடிய, சுறுசுறுப்பான, கிட்டத்தட்ட வெல்லவே முடியாத இடர்ப்பாடுகளைக் கடந்த வெற்றி பெறும் நபர்தான் வளர் இளம் பருவத்தி னர் விரும்பும் கதாநாயகர்களாவர். இயற்கைச் சக்திகள், பல்வேறு விதமான இடர்ப்பாடுகள், தீமையின் பல்வேறு வெளிப்பாடுகள் ஆகியவற்றிற்கெதிரான போராட்டம் காட்டப்படும் காட்சிகள் இப்பருவத்தினரைக் கவருகின்றன. வளர வளர இவர்கள் மானுட உறவுகள், காதல் ஆகியவை சம்பந்தப்பட்ட பிரச்சினைகள் மீது மேன்மேலும் அக்கறை

செலுத்துகின்றனர். சிக்கலான உறவுகள், உணர்வுகள், மானுட வாழ்க்கையில் இவை வகிக்கும் இடம் ஆகியவற்றை வளர் இளம் பருவத்தினர் அறிய நூல்களும் திரைப்படங் களும்தான் உதவுகின்றன. இவை வாழ்க்கையின் எல்லை களை விரிவுபடுத்துகின்றன. சிறுவர்கள் கதாபாத்திரங்களின் உணர்ச்சிகளைப் பகிர்ந்து கொள்வதுண்டு, பல்வேறு சந் தர்ப்பங்களில் தாமே கற்பனையாக நுழைவதுண்டு, தன்னை கதாநாயகனின் இடத்தில் வைத்துப் பார்ப்பதுண்டு, முடி வைத் தனக்குப் பிடித்தபடி மாற்றுவதுண்டு, எழுதாததை தாமே கற்பனையில் எழுதி முடிப்பதுண்டு.

சிறுவர் சிறுமியர் ஒரு கதாபாத்திரத்தை இன்னொரு கதாபாத்திரத்துடனும், தம்மை அவர்களுடனும் ஒப்பிடு கின்றனர். கதாபாத்திரங்களுடன் தம்மை ஒப்பிடுவதன் மூலம் வளர் இளம் பருவத்தினர் தம்மை அறிகின்றனர், ஒரு சில கதாபாத்திரங்கள் அவர்களுக்கு முன்மாதிரிகளாகின்ற னர். பல்வேறு நடவடிக்கைகளை ஒப்பிடுவதன் பயனாய் பல்வேறு பண்புகளை மதிப்பிடுவதற்கான அளவுகோல்கள் உருவாகின்றன. படைப்பின் உள்ளடக்கம் சம்பந்தமான மனப் போராட்டம் வளர் இளம் பருவத்தினரின் நன்னெறி மற்றும் உணர்ச்சி பூர்வமான வளர்ச்சிக்கான சாதனமாகும். நூல்கள், திரைப்படங்களின் பயனாய் அவர்கள் விசேஷ வடிவத்தில், விசேஷ முறையில் பெரியவர்களின் வாழ்க்கை யைப் பகிர்ந்து கொள்கின்றனர், குறிப்பிட்ட தருணத்தில் தனக்கு எட்டாத மானுட உறவுகள் மற்றும் உணர்ச்சிகளின் அனுபவத்தைக் கிரகிக்கின்றனர். இந்த அனுபவம் நடை முறைக்கு முன் முதலில் சிந்தனையில் கிரகிக்கப்படுகிறது. வளர் இளம் பருவத்தினரின் வளர்ச்சிக்கு இது மிக முக்கிய மானது.

எதார்த்தத்தின் பல்வேறு அம்சங்களை சிந்தனை ரீதி யில் கிரகிப்பதானது பகற்கனவுகளில் தொடருகிறது. தாம் பார்த்ததில், கேட்டதில், படித்ததில் தம்மைக் கவர்ந்ததன் அடிப்படையில், வளர் இளம் பருவத்தினர் தம் சொந்த செயல்களுக்காக புதிய, கற்பனையான வாழ்க்கைச் சூழ் நிலைகளை பகற்கனவுகளில் தோற்றுவிக்கின்றனர். இக்கற் பனை நிகழ்காலச் சூழ்நிலைகள், உறவுகளுடன் பின்னிப் பிணைந்திருக்கக் கூடும் அல்லது அவற்றிலிருந்து பிரிந்து தனியாகவும் இருக்கலாம். பல நேரங்களில் இவர்கள் தம்

மைப் பெரியவர்களாகப் பாவித்து எதிர்காலத்தை நாடு கின்றனர். தன்னையே பெரியவனாகப் பாவித்து, அப்பாத் திரத்தில் கற்பனையில் செயல்படுவது இவ்வயதில் பகற்கன வின் குறிப்பிடத்தக்கதொரு அம்சமாகும். கற்பனையில் வளர் இளம் பருவத்தினர் பல்வேறு சாத்தியக் கூறுகளை ''ஒத்திகை'' பார்க்கின்றனர், மொத்தத்தில் அவர்கள் சுவாரசியமான,ஆக்கபூர்வமான வாழ்க்கை கனவு காண்கின்ற னர். அவர்களின் கற்பனைக்கு எல்லையே கிடையாது, கற் பனை எதார்த்தத்தோடு சம்பந்தமற்று இருந்தாலும் அது ஒரு காட்சியையடுத்து இன்னொன்று என்று வரத் தடையாக இருப்பதில்லை. வளர் இளம் பருவத்தினர் அனைவருக்குமே பகற்கனவு காணப் பிடிக்கும். பகற்கனவுகளைச் செயல் படுத்தும் நாட்டம், சுய வளர்ப்பும் சுய கல்வியும் வெளிப் பட்டு, வளர்ச்சியடைய இட்டுச் செல்கிறது; ஆனால் வீட்டை விட்டு எங்காவது ஓரிடத்திற்கு ஓடுதல் என்ற விசேஷ வழியிலும் இது வெளிப்படக் கூடும். இதன் மூலம் இப்பரு வத்தினர் எதிர்காலத்தை அருகில் கொண்டுவர, தன் சுதந் திரத்தை உணர, பராமரிப்பிலிருந்து விடுபட, உலகத்தை தம் கண்களால் காண, பெரியவர்களின் உழைப்பில் பங் கேற்க, பயனுள்ளவர்களாக இருக்க முயலுகின்றனர்.

இவ்வாறாக, வளர் இளம் பருவத்தினர் வெவ்வேறு வழிகளில் பெரியவர்களின் உலகில் நுழைந்து, அதன் மதிப்பு களைக் கிரகிக்கின்றனர். நேரடி வளர்ப்பாளர்களாகிய ஆசி ரியர்களும் பெற்றோர்களும்தான் வளர் இளம் பருவத்தினர் பெரியவர்களின் மதிப்புகளை கிரகிக்கவும் அவர்களின் உல கில் நுழையவும் முக்கியமாக உதவ வேண்டும். இல்லாவிடில், சிறுவர்கள் அவர்களின் உதவியின்றியே இவ்வுலகத்தில் நுழைவார்கள். தோழர்கள், நண்பர்கள், மற்ற பெரி யவர்கள் உதவுவார்கள்; இதில் பெரியவர்களுக்குரிய பல் வேறு குணங்கள் வளர்ச்சியடைவதானது பெற்றோர்கள். ஆசிரியர்களின் நேரடி செல்வாக்கின் கீழ் நடைபெறாமல் போகலாம். இதனால்தான் பல்வேறு பிரச்சினைகளில் தோன்றும் கருத்து வேறுபாடுகளின் காரணமாய் சிறுவர் களுடனான உறவுகளில் புதிய பிரச்சினைகளும் இடர்ப்பாடு களும் தோன்றக் கூடும். சொந்தக் கருத்தை வைத்துக் கொள்ள சிறுவனுக்கு உரிமையில்லை என்று பெரியவர்கள் அறிவிப்பது மிக மோசமான வழியாகும், இது சிறுவனைப்

பெரிதும் புண்படுத்தும். இப்பருவத்தினருடன் பேச வேண்டுமெனில் பெரியவர்களுக்கு நிதானம், பொறுமை, சிறுவர்கள் சொல்வதைப் புரிந்து கொள்ளும் திறமை, உள் அமைதி ஆகியவை வேண்டும். விவாதங்களைக் கருத்தாழத்தோடு அணுக வேண்டும். இவை வளர் இளம் பருவத்தினரின் நன்னெறி வளர்ச்சிக்கான சாதனங்களாகும்.

7. வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் அவர்களுடைய நண்பர்களுக்கும் இடையிலான உறவுகள்

சகவயது சிறுவர்களுக்கு இடையில் சமத்துவம் நிலவுவதால் இத்துறை இப்பருவத்தினரை மிகவும் கவருகிறது: இது தாம் பெரியவர்கள் என்று வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் தோன்றும் உணர்வின் நன்னெறி சாரத்திற்கு ஏற்றதாயுள்ளது. இப்பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் வளர்ச்சியில் நடைபெறும் சில விசேஷ மாற்றங்கள் இவர்களுடைய புதிய தேவைகள், நாட்டங்கள், உணர்ச்சிகள், பெரியவர்கள் மற்றும் நண்பர்களுடன் உள்ள உறவுகளின் பாலான கோரிக்கைகள் ஆகியவற்றிற்கு இடையிலான அடிப்படை ஒற்றுமையை நிர்ணயிக்கின்றன. இது சகவயதினருடன் உள்ள உறவுகளை ஆழமாக வளர்க்கத் துணை புரிகிறது. இவர்களிடம் உருவாகும் சில மதிப்புகள் பெரியவர்களை விட சகவயதினருக்கு நன்கு புரியும். பெரியவர்களுடன் கலந்து பழகுவதென்பது சகவயதினருடன் கலந்து பழகுவதை முற்றிலுமாக மாற்றுவதில்லை.

சகவயதினருடன் கலந்து பழகுதல்.

இப்பருவத்தில் சகவயதினருடன் உள்ள உறவுகள் ஆரம்பப் பள்ளி பருவத்தில் நிலவிய உறவுகளை விட சிக்கலானவை, பன்முகத் தன்மையை உடையவை. வெவ்வேறு அளவு நெருக்கமான உறவுகள் வளர் இளம் பருவத்தில்தான் உருவாகின்றன. இவ்வுறவுகளை அவர்கள் திட்டவட்டமாக வேறுபடுத்திப் பார்க்கின்றனர்: ஒருவன் சாதாரண வகுப்புத்

தோழனாகவோ, நண்பனாகவோ, தனிப்பட்ட, நெருங்கிய நண்பனாகவோ இருக்கலாம். இவர்களுடன் கலந்து பழகுவதானது மேன்மேலும் கல்வி நடவடிக்கை, பள்ளி வரம்புகளை விட்டு வெளியேறுகிறது, புதிய அக்கறைகள், காரியங்கள், உறவுகளை ஆட்கொள்கிறது, இவை சுயமான, வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு மிக முக்கியமான துறையை ஏற்படுத்துகின்றன. இதில் பல்வேறு விதமான சம்பவங்கள், நிகழ்ச்சிகள், போராட்டம், மோதல்கள், வெற்றிகள், தோல்விகள்,புதிய கண்டுபிடிப்புகள், ஏமாற்றங்கள்,மகிழ்ச்சி சோகம் ஆகியவை நிறைந்திருக்கும். இவையெல்லாம் சேர்ந்துதான் இப்பருவத்தில் சிறுவனின் உண்மையான வாழ்க்கையை ஏற்படுத்துகின்றன, இதில்தான் அவன் செயல்படுகிறான், சிந்திக்கிறான், இதற்குப் பெரும் நேரத்தையும் ஆன்மீக சக்திகளையும் செலவிடுகிறான். **நண்பர்களுடன் கலந்து பழகுவது இப்பருவத்தினருக்கு மிகப் பெரும் மதிப்பாகிறது,** இது சில நேரங்களில் படிப்பை இரண்டாவது இடத்திற்குத் தள்ளி விடுகிறது, குடும்பத்தினருடன் கலந்து பழகுவதில் உள்ள கவர்ச்சியை கணிசமாகக் குறைக்கிறது. சாதாரணமாக, முதலில் தாய் இதை கவனிக்கிறாள்: தன் மகன் (மகள்) தன்னை விட்டு விலகுவதையும், தனக்கென்று ஏதோ ஒரு வட்டத்தை ஏற்படுத்திக் கொண்டு அதில் வாழ்வதையும், இதைப் பற்றி அவன் (அவள்) மௌனம் சாதிப்பதையும், வீட்டிற்கு வெளியில் அதிக நேரத்தைக் கழிக்க விரும்புவதையும் கவனிக்கிறாள். வளர் இளம் பருவத்தினரைப் பொறுத்தமட்டில், சகவயதினருடனான உறவுகள் அவர்களுடைய சொந்த, தனிப்பட்ட உறவுகளின் துறையாக மாறுகிறது, இவ்வுறவுகளில் அவர்கள் சுயமாகச் செயல்படுகின்றனர். இதற்குத் தமக்கு உரிமையுள்ளது என்று அவர்கள் கருதுகின்றனர், இவ்வுரிமையை அவர்கள் பாதுகாக்கின்றனர், எனவேதான் பெரியவர்கள் தவறாகத் தலையிடும் பொழுது அது கோபத்தையும் எதிர்ப்பையும் தூண்டுகிறது. பெரியவர்களுக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினருக்கும் இடையிலான உறவுகள் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு மோசமானவையோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு சகவயதினருடனான உறவுகளுக்கு அவர்களின் வாழ்வில் அதிக இடமுண்டு, சகவயதினரின் தாக்கம் அவ்வளவுக்கவ்வளவு வலுவானதாயிருக்கும்.

வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் சகவயதினருடன் கலந்து

பழகி, சேர்ந்து செயல்பட வேண்டும், நெருங்கிய நண்பர்கள் வேண்டும் என்ற நாட்டம் நன்கு வெளிப்படுகிறது; நண்பர்கள் தன்னை ஏற்றுக் கொள்ள வேண்டும், அங்கீகரிக்க வேண்டும், மதிக்க வேண்டும் என்ற விருப்பமும் வலுவானதாக உள்ளது. இது மிக முக்கியத் தேவையாகிறது. சகவகுப்பினருடன் உள்ள உறவுகள் மோசமாக இருப்பது, நெருங்கிய நண்பர்கள் இல்லாமலிருப்பது கடினமான உணர்வுகளை ஏற்படுத்துகின்றன, இதை அவர்கள் தனிப்பட்ட சோகமாகக் கருதுகின்றனர். வளர் இளம் பருவத்தினர் மிகவும் விரும்பாத விஷயம் நண்பர்களின் வெளிப்படையான கண்டனமாகும்; வெளிப்படையாகவோ மறைமுகமாகவோ ஒதுக்கி வைப்பது, தம்முடன் கலந்து பழக விரும்பாததுதான் அவர்களைப் பொறுத்தமட்டில் மிகப் பெரும் தண்டனையாகும். இவர்களுக்குத் தனிமை மிகக் கடினமானது, தாங்க முடியாதது. சகவகுப்பு மாணவர்களுடன் நல்லுறவுகள் நிலவாவிடில் அவர்கள் பள்ளிக்கு வெளியே நண்பர்களைத் தேடுகின்றனர்.

வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஆளுமையையும் சமூக, ஒழுக்க முதிர்ச்சியையும் வளர்ப்பதில் முக்கியப் பங்கு நெருங்கிய நண்பர்களுடன் உள்ள உறவுகளுக்கு உண்டு. ஆண்டுகள் செல்லச் செல்ல இவ்வுறவுகள் அவனுக்கு மேன்மேலும் அவசியமானவையாகின்றன. சக மாணவர்களின் மத்தியில் மதிப்பையும் செல்வாக்கையும் பெற்றவர்களுடன் கலந்து பழக, நட்பு கொள்ள இவர்கள் முயலுகின்றனர். நன்கு வெளிப்படும் நல்ல நண்பனுக்குரிய பண்புகள், நல்ல ஞானம், பன்முகத் திறமை, துணிவு, விளையாட்டு சாதனைகள், பெரியவர்களுக்குரிய வெளித் தோற்றம், நடத்தை, பெரியவர்களுடனான உறவுகளில் சுதந்திரம் போன்ற பல அம்சங்கள் கவர்ச்சிகரமானவையாக விளங்கக் கூடும்.

சிறுவர்களை நெருங்கி வரச் செய்வதில் பொதுவான அக்கறைகள், பொழுதுபோக்குகள், கலந்து பழகுதல் மற்றும் உரையாடல்களின் மீதான ஆர்வம் ஆகியவை பெரும் பங்காற்றுகின்றன. பல்வேறு விஷயங்களில் ஒத்துழைக்க சிறுவர்கள் முயலுகின்றனர், பல நேரங்களில், ஒருவருக்கு அளிக்கப்படும் வேலையை எல்லோருமாகச் சேர்ந்து நிறைவேற்றுகின்றனர். தனக்குப் பிடித்த நபரின் விஷயங்களில் ஆர்வம் காட்டும் சிறுவன் அதே நேரத்தில் தன் காரியங்களின்

மீது அவனுக்கும் ஆர்வத்தை ஏற்படுத்த முயலுகிறான். பல தருணங்களில் நண்பனுடன் கலந்து பழகுவது மிகவும் சுவாரசியமாக இருப்பதால், முன்னர் தான் எப்போதுமே செய்யாத, இப்போதும் தன்னைக் கவராத காரியத்தை நண்பனுடன் சேர்ந்து செய்கிறான். ஆனால் காலப்போக்கில் இதன் மீது உண்மையான ஆர்வம் அவனிடம் உண்டாகிறது. எனவே நண்பர்களுடன் கலந்து பழகுவது என்பது புதிய அக்கறைகள் தோன்றுவதற்கான மூல ஊற்றாகும். ஒன்றாகச் சேர்ந்து நன்கு வேலை செய்யும் திறமையை வளர் இளம் பருவத்தினர் பெரிதும் மதிக்கின்றனர்.

தமக்குப் பிடித்த சகவயது நண்பனின் மேம்பாடுகள் முதன் முதலாகத் தீவிரமாக தம்மைப் பற்றிச் சிந்திக்கும்படி இப்பருவத்தினரைத் தூண்டுகின்றன; தம்மைக் கவர்ந்த, தம் நண்பர்களால் மதிக்கப்படும் பண்புகள் தம்மிடம் இல்லாததை அவர்கள் கண்டு, உணருகின்றனர். அவர்களைப் போல், அவர்களை விடச் சிறப்பாக இருக்கும் ஆர்வம் தோன்றுகிறது.

நெருங்கிய நண்பர்கள் கலந்து பழகுவதில் உரையாடல்களுக்கு முக்கிய இடமுண்டு. பல்வேறு விதமான வேலைகளைச் செய்யும் பொழுதும் உலாவும் போதும் இவர்கள் பேசுகின்றனர், பாடங்களைச் சேர்ந்து படிக்க இது இடையூறாக இருக்கிறது, இவர்களுடைய கருத்துப்படி "மிக சுவாரசியமானது உரையாடுவதாகும்". ஒரு சில சந்தர்ப்பங்களில், வளர் இளம் பருவத்தினர் ஒன்றாக இருக்கும் பொழுது எந்நேரமும் பேசிக் கொண்டேயிருப்பர், வேறு எதுவும் இவர்களுக்குப் பொதுவானதாயிருக்காது. தமக்கு சுவாரசியமான தகவல்களை இவர்கள் பரிமாறிக் கொள்வர், வகுப்பில் நடந்த சம்பவங்கள், சகவகுப்பு மாணவர்களின் நடத்தை, பரஸ்பர உறவுகள் ஆகியவற்றைப் பற்றி விவாதிப்பர்; முற்றிலும் இரகசியமான தனிப்பட்ட விஷயங்களைப் பற்றி—தம் திட்டங்கள், பகற்கனவுகள், அவற்றை நிறைவேற்றும் வழிகள், கூட்டுச் சிந்தனைகள், ரொமான்டிக் உணர்வுகள் ஆகியவற்றைப் பற்றியெல்லாம்—பேசுவார்கள்.

வளர் இளம் பருவத்தினரைப் பொறுத்தமட்டில், "எப்போதும் எல்லாவற்றையும் சேர்ந்தே செய்வது, எல்லாவற்றையும் சரிசமமாகப் பகிர்ந்து கொள்வது" என்பதுதான்

நட்பின் இலக்கியமாகும். ''நட்பின் விதிமுறைகளையும்'' இது சம்பந்தமான கூடுதல் கோரிக்கைகளையும் முழுக்க முழுக்க அப்படியே பின்பற்றுவது என்பதோடு கூட, ஒருவர் இன்னொருவருடைய வாழ்க்கையின் சகல அம்சங்களிலும் பங்கேற்க வேண்டும், உதவ வேண்டும், எல்லாவற்றிலும் ஒத்துழைக்க வேண்டும் என்றும் மேற்கூறியதற்குப் பொருள் படும். வயதாக வயதாக, ''மன ஒற்றுமை'', அதாவது உள் வாழ்க்கையில் பொதுமை, பரஸ்பரம் புரிந்து கொள்ளுதல், தனி மதிப்புகள், நாட்டங்கள், முக்கிய பிரச்சினைகள் சம் பந்தமான கண்ணோட்டங்கள் ஒத்துப்போதல் ஆகியவை மேன்மேலும் முக்கியத்துவத்தைப் பெறுகின்றன.

உண்மையான நட்பு உடனடியாக உருவாவது அபூர் வம். இதற்கு முன் நண்பர்களைத் தேடும் படலம் நடை பெறும், தோல்விகள் ஏற்படும், தற்காலிக நண்பர்கள் இருப் பார்கள். இந்த அனுபவத்தின் அடிப்படையில்தான் நண் பன், நட்புறவைப் பற்றிய தனிப்பட்ட இலட்சியம் உரு வாகி, வளர்ச்சியடைகிறது. தொடர்புகள் ஏற்படுவது எளிது, இவை வலுப்பட்டு வளர்வதுதான் கடினம். இதற்குப் பரஸ்பர விருப்பமும் ஒரே மாதிரியான அக்கறைகளும் மட்டும் போதா. ஒவ்வொருவரும் ''நட்புறவின் விதிமுறை களையும்'' நட்பின் பாலான கோரிக்கைகளையும் பின்பற்ற வேண்டும். இது கடினம், அதிலும் குறிப்பாக ஆரம்பத்தில் மிகவும் கடினம், ஏனெனில் இப்பருவத்தில் ஒருவன் தன் நண்பனின் முன் பெரிய, திட்டவட்டமான கோரிக்கைகளை வைப்பான், ஆனால் தனக்கு முன் எப்போதும், எல்லாத் தருணங்களிலும் இப்படி வைப்பான் என்று சொல்ல முடி யாது; மற்றவனின் தவறுகளைச் சுட்டிக் காட்டும் இவனுக்கு தன் தவறுகள் தெரியாது. கோபம், மோதல்கள், சச்சரவுகள், பரஸ்பரச் சண்டைகள், ஏன் பிரிவு ஆகியவை இதிலிருந்து தான் தோன்றுகின்றன. நட்பைப் பெரிதும் மதிக்கும் வளர் இளம் பருவத்தினர் அதே நேரத்தில் மிகவும் புண்படக் கூடியவர்கள். ஒரு நண்பன் மிக நெருங்கிய நண்பனாவது மிகவும் சிக்கலான நிகழ்ச்சிப் போக்கு. இதற்குக் குறிப்பிட்ட நண்பனுடன் பழகுவதால் சுய திருப்தி ஏற்பட வேண்டும், இந்தப் பழக்கம் ஒரு அவசியமாக, தேவையாக மாற வேண் டும், வேறு யாராலும் இதை பூர்த்தி செய்ய முடியாது என்ற நிலை ஏற்பட வேண்டும். எனவேதான் வளர் இளம் பருவத்

தினரின் நட்பு உணர்ச்சிகரமானது, தனிப்பட்ட உறவுகள் சம்பந்தமான ஏராளமான உணர்ச்சி அனுபவங்கள் இதில் நிறைந்திருக்கும்.

நண்பர்கள், தோழர்களுடன் உள்ள உறவுகளின் ஒரு விசேஷ அம்சம் என்னவெனில், வளர் இளம் பருவத்தினர் பரஸ்பரம் ஒருவருக்கொருவர் சொல்லித் தருவதாகும்; ஏனெனில் உறவு மற்றும் நடத்தை சம்பந்தமாக ஒவ்வொரு வரும் இன்னொருவர் முன் பல்வேறு கோரிக்கைகளை வைத்து, அவை பின்பற்றப்படுவதைக் கண்காணிக்கின்றனர், அவை நிறைவேற்றப்படவில்லையெனில், கலந்து பழகுவதை நிறுத்துவது தண்டனையாகிறது. தோழர்கள், நெருங்கிய நண் பர்களுடன் கலந்து பழகுவது ஆளுமையின் வளர்ச்சியில் பெரும் பங்காற்றுகிறது; ஏனெனில் தனிப்பட்ட உறவுகள் என்ற விசேஷ வகையான உறவின்—இது பெரியவர்களுக்கு உரித்தானது—வரையளவுகளை கிரகிப்பதில் இது ஒரு பயிற்சி யாகும். நட்பின் வரையளவுகளைக் கிரகிப்பது வளர் இளம் பருவத்தில் குழந்தை கற்கும் ஒரு மிக முக்கிய விஷயமாகும்.

சிறுவர்களுக்கும் சிறுமிகளுக்கும் இடையிலான உறவுகளின் சிறப்பியல்புகள்.

வளர் இளம் பருவத்தில் சிறுவர்களுக்கும் சிறுமிகளுக் கும் இடையிலான உறவுகளில் கணிசமான மாற்றங்கள் ஏற்படுகின்றன. பரஸ்பரம் ஒருவர் மீது ஒருவருக்கு ஆர்வ மேற்படுகிறது, தம்மை விரும்ப வேண்டும் என்று எதிர்பார்க் கின்றனர், இதன் தொடர்பாக வெளித்தோற்றம், கவர்ச்சி ஆகியவற்றின் மீது அக்கறை பிறக்கிறது. உடல் வளர்ச்சி யிலும் பால் முதிர்ச்சியிலும் சிறுமிகள் சிறுவர்களை விஞ்சு கின்றனர். 5—6ஆம் வகுப்புகளில் ஒரு சில சிறுமிகள் சிறு வர்களை விட உயரமானவர்களாக, குண்டானவர்களாக இருப்பர். குட்டையாக இருப்பதானது சிறுவனின் மனவருத் தம், தாழ்வு மனப்பான்மைக்கு வழியமைக்கக் கூடும். தம் சக மாணவர்களை விட உயரமாயிருக்கும் சிறுமிகளிடமும் இதே போன்ற உணர்ச்சிகள் ஏற்படலாம்.

ஆரம்பத்தில் சிறுமிகளின் மீதான ஆர்வம் சிறுவர் களிடம் வெவ்வேறாக வெளிப்படும்; சிறுமிகளைக் கேலி

செய்யும் வடிவத்தில் இது குறிப்பாக வெளிப்படும். இதற்காகச் சிறுமிகள் பல நேரங்களில் சிறுவர்கள் மீது குற்றஞ் சாட்டினாலும், இந்நடவடிக்கைகளின் உள்நோக்கங்களைச் சரியாகப் புரிந்து கொள்வதால், உண்மையாக மனவருத்த மடைவதில்லை. பின்னர் உறவுகள் மாற்றமடைகின்றன: இவை அப்படியே அப்பட்டமாக நடப்பதில்லை, தயக்கம், கூச்சம், வெட்கம் தோன்றுகின்றன. சிலரிடம் இவை நேரடியாக வெளிப்படும், வேறு சிலரிடம் மறைமுகமாக, பொய்யான கவனமின்மையின் கீழ் அல்லது ''புறக்கணிப்பின்'' சாக்கில் வெளிப்படும். நடத்தையில் இரட்டைப் போக்கு காணப்படுகிறது: பரஸ்பரம் ஒவ்வொரு பாலினரும் இன்னொரு பாலினர் மீது அக்கறை காட்டும் அதே நேரத்தில் சிறுவர் சிறுமியர் தனித்தனியே பிரிவதும் நடைபெறுகிறது. ஆனால் இவர்கள் புதிய உறவுகள் தோன்றி, வளருவதைப் பெரும் ஆர்வத்துடன் கவனிக்கின்றனர்.

6—7வது வகுப்புகளில் யாருக்கு யாரைப் பிடிக்கும் என்ற விஷயத்தின் மீது பெரும் கவனம் செலுத்தப்படும்; குறிப்பாக சிறுமிகள் மத்தியில் இது அதிகம் காணப்படும். வளர் இளம் பருவத்தினர் தம் உறவுகளைப் பற்றி நண்பனுக்கு மட்டுமே கூறுவர் என்றாலும் சாதாரணமாக சகவகுப்பு மாணவர்கள் பலருக்கும் இதைப் பற்றித் தெரியும், அவர்கள் எல்லாவற்றையும் ஊன்றி கவனிக்கின்றனர், கருத்துகளைப் பரிமாறிக் கொள்கின்றனர்.

5—6ஆம் வகுப்புகளில் சிறுவர் சிறுமியரிடையே நட்பு அபூர்வமாகத்தான் மலருகிறது, 7—8ஆம் வகுப்புகளில் இது அடிக்கடி ஏற்படுகிறது, பரஸ்பரக் கவர்ச்சி மிகவும் உணர்ச்சிகரமானதாயிருக்கக் கூடும், அவர்களுடைய வாழ்க்கையில் முக்கிய இடத்தை வகிக்கும். தான் எதிர்பார்க்கும் அன்பு கிட்டாவிடில் அது மனதைப் பெரிதும் பாதிக்கிறது. பொதுவாக சேர்ந்து படிப்பது, பொதுப் பொழுதுபோக்கு போன்ற அடிப்படை ஏதாவது இருந்தால் சிறுவர் சிறுமியர் உறவு சாதாரண நட்புறவாக மலரும், இந்த அடிப்படை எதுவும் இல்லாவிடில் வெளியிடங்களில் சந்திப்பது, உலாவுவது, திரைப்படம் செல்வது, பூங்காவிற்குச் செல்வது போன்றவை முக்கிய இடத்தை வகிக்கக் கூடும். 7—8ஆம் வகுப்புகளில் சிறுவர் சிறுமியர் இரு பாலரும் அடங்கிய நட்புக் குழுக்கள் தோன்றுகின்றன.

எதிர் பாலைச் சேர்ந்த சகவயதினரின் பால் உள்ள ஆர்வம் வளர் இளம் பருவத்தினரின் ஆளுமை வளர்ச்சிக்கு மிக முக்கியமானதாகும். தான் நேசிப்பவரின் பாலான கவனம் அதிகரிப்பதானது குறிப்பிட்ட விஷயங்களை உற்றுக் கவனிக்கும் திறமை வளர்வதில் வெளிப்படுகிறது: தனக்குப் பிடித்தவரின் நடத்தை, செயல்கள், மனநிலை, உணர்ச்சிகளில் ஏற்படும் மிகச் சிறு மாற்றங்களைக் கூடக் கவனிக்கும் போக்கு வளருகிறது. எதிர் பாலினருடன் கலந்து பழகுவதால் தன் மனதில் ஏற்படும் மனநிலை மாற்றங்களைக் கவனிக்கும் பழக்கமும் தோன்றுகிறது. இத்தகைய ரொமான்டிக் அணுகுமுறை தனிநபரின் வாய்ப்புகளை அணிதிரட்டுகிறது, சிறப்பாக இருக்க வேண்டுமென்ற ஆர்வத்தை தூண்டுகிறது, நல்லதைச் செய்ய வேண்டும், உதவ வேண்டும், பாதுகாக்க வேண்டும் என்ற உணர்ச்சிகளைத் தட்டியெழுப்புகிறது. இந்த ஆர்வம் சுய மேம்பாட்டின் உந்து சக்திகளில் ஒன்றாகிறது.

இவ்வாறாக, வளர் இளம் பருவத்தில் நண்பர்களுடன் கலந்து பழகுவது இவர்களுடைய ஆளுமை உருவாவதில் பெரும் பங்காற்றுகிறது—பல நேரங்களில் இது தீர்மானகரமான தாக்கமாக இருக்கக் கூடும். தோழர்கள் இவர்களுக்கு முன்மாதிரிகளாகின்றனர், இவர்கள் பரஸ்பரம் ஒருவர் மீது ஒருவர் தாக்கம் செலுத்துகின்றனர், பரஸ்பரம் சொல்லிக் கொடுத்துக் கொள்கின்றனர். எனவேதான் வளர் இளம் பருவத்தினரின் படிப்பு சம்பந்தமான உறவுகளை மட்டுமின்றி, நெருங்கிய நண்பர்களுடன் உள்ள உறவுகளையும் கல்வியியல் ஆராய வேண்டும்.

8. வ்ளர் இளம் பருவ்த்தினரின் கற்றல் நடவடிக்கை

படிப்பு,ஆசிரியர்,பாடங்களின் பாலான அணுகுமுறை.

வளர் இளம் பருவத்தினரின் வாழ்க்கையில் பள்ளியும் கல்வியும் பெருமிடத்தை வகிக்கின்றன. ஆனால் கல்வி கற்றலின் அவசியத்தையும் முக்கியத்துவத்தையும் எல்லோரும் உணர்ந்

தாலும் பள்ளியும் கல்வியும் ஆற்றும் பங்கு வெவ்வேறு குழந்தைகளிடம் வெவ்வேறானது. பலருக்கு சகவயதுக் குழந்தைகளுடன் பள்ளியில் கலந்து பழகும் வாய்ப்பு கவர்ச்சி கரமாய் விளங்குகிறது, ஆனால் பல நேரங்களில் படிப்பு இதனால் பாதிக்கப்படுகிறது. இப்பருவத்தினருக்கு 45 நிமிடப் பாடவேளை என்பது வெறுமனே கற்றல் பணி மட்டு மல்ல, இந்நேரத்தில் இவர்கள் சக மாணவர்கள், ஆசிரி யர்களுடன் கலந்து பழகுகின்றனர், இதில் பல்வேறு முக்கிய நடவடிக்கைகள் நடைபெறுகின்றன, எண்ணற்ற மதிப்பீடு களும் உணர்ச்சிகளும் நிறைந்து கிடக்கின்றன. சிறுவர்கள் எந்த வேலையைச் செய்தாலும் கலந்து பழகுவதைக் கைவிடு வதில்லை. பாடத்தை மிக சுவாரசியமாக விளக்குவதும், பாடவேளையை ஆசிரியர் மிகத் திறமையாக ஒழுங்கமைப் பதும்தான் இவர்கள் தம் சகதோழர்களை மறக்கும்படி செய் யும். நண்பர்களுடன் கலந்து பழகுவதானது பாடங்களைப் படிப்பதிலிருந்து கவனத்தைத் திசை திருப்பக் கூடும்; மேலும், இப்பருவத்தில் குழந்தைகளிடம் தனிப்பட்ட அக் கறைகள், விருப்பமான வேலைகள், பொழுதுபோக்குகள் தோன்றுகின்றன. வெவ்வேறு வழிகளில் சிறுவர் சிறுமியர் அறியும் சுவாரசியமான, பன்முக விஷயங்கள், அவர்கள் பள்ளியில் படிக்கும் பாடங்களுடன் போட்டியிடுகின்றன.

வாழ்க்கையும், சுற்றியுள்ள உலகம் மற்றும் மனிதர் களுடன் உள்ள தொடர்புகளும் விரிவடைந்து செழுமையடை வதானது வளர் இளம் பருவத்தினர் பள்ளியில் பாடங்களில் ஈடுபடுவதைக் குறைக்கிறது. கற்றல் நடவடிக்கை முன்னர் நடந்ததைப் போலன்றி வேறு சூழ்நிலைகளில் நடைபெறு கிறது.

5வது வகுப்பிற்குக் குழந்தைகள் வரும் பொழுது அவர் கள் பல முக்கிய விஷயங்களில் ஒருவரிடமிருந்து ஒருவர் மாறு படுகின்றனர். பின்வரும் விஷயங்களில் இம்மாறுபாடுகளைக் காணலாம்: 1) படிப்பின் பாலான அணுகுமுறை—மிகவும் பொறுப்பான அணுகுமுறையிலிருந்து ஓரளவு ஏனோ தானோ வென்ற அணுகுமுறை வரை பல அணுகுமுறைகள் இருக் கும்; 2) பொது வளர்ச்சி—உயர்வான பொது வளர்ச்சி, குறிப்பிட்ட வயதிற்கு சற்றே அதிகமாக பல்வேறு துறை களைப் பற்றிய ஞானம் முதல் மிகக் குறுகிய ஞானம் வரை பலதரப்பட்ட ஞானம் இருக்கும்; 3) பாடத்தை கிரகிக்கும்

முறை—சுயமாகப் படித்து, புரிந்து கொள்ளும் திறமையிலிருந்து சுயமாகப் படிக்கும் திறமை அறவேயில்லாத நிலை வரை, குருட்டுத்தனமாக மனப்பாடம் செய்யும் பழக்கம் வரை பல்வேறு முறைகள் நிலவும்; 4) அக்கறைகள்—குறிப்பிட்ட துறையில் நல்ல ஆர்வம் செலுத்தல், ஆக்கபூர்வமான விஷய ஞானம் முதல் கிட்டத்தட்ட அறிதல் ஆர்வங்களே இல்லாத நிலை வரை பல்வேறு நிலைகள் உண்டு.

கற்றல் நடவடிக்கையின் குறைபாடுகள் வெளிப்படும் அளவு வெவ்வேறானதாக இருக்கலாம். ஆரம்ப வகுப்புகளில் இக்குறைபாடுகளில் சில நன்றாகப் படிப்பதற்கு இடையூறாக இருக்கவில்லையெனில், 5ஆம் வகுப்பில் மறைமுகமாயிருந்த இக்குறைபாடுகள் வெளிப்படையானவையாகின்றன, நன்றாகப் பாடங்களை கிரகிக்கப் பெரும் தடைகளாக விளங்குகின்றன. இக்குறைபாடுகளை உரிய நேரத்தில் அகற்றாவிடில், அவை திருத்த முடியாத பின்விளைவுகளை ஏற்படுத்தக் கூடும்: படிப்படியாகச் சிக்கலாகி வரும் புதிய பாடங்களை சுயமாக கிரகிக்க முடியாத நிலை ஏற்படலாம். சிறுவனின் படிப்பில் குறைபாடு உள்ளதற்கான முதல் அறிகுறி, ஆரம்பப் வகுப்புகளுடன் ஒப்பிடுகையில் மதிப்பெண்கள் குறைவதாகும். படிப்பைச் சரியாக அணுகாதது, பாடங்களை கிரகிப்பதில் பின்பற்றப்பட்ட தவறான முறை, இவற்றின் விளைவாக சிறுவனின் ஞானத்தில் உள்ள பிளவு அதிகரித்தது ஆகியவைதான் மேற்கூறியதற்கான காரணங்களாகும்.

5வது வகுப்பிற்கு மாறியதும் சிறுவர் சிறுமியரின் கற்றல் நடவடிக்கை கணிசமாகச் சிக்கலானதாகிறது. புதுப் புது ஆசிரியர்கள் அவர்களுக்குப் பாடம் நடத்த வருகின்றனர். ஒவ்வொரு ஆசிரியரும் ஒவ்வொரு விதமாகப் பாடம் நடத்துகின்றார், மாணவர்களுக்கு முன் வெவ்வேறு விதமான கோரிக்கைகளை வைக்கிறார் (இச்சிறுவர்களைப் பற்றி அந்த ஆசிரியர்களுக்கு ஆரம்பத்தில் ஒன்றும் தெரியாது என்பது ஒருபுறமிருக்கட்டும்). சாதாரணமாக, ஆசிரியர்களின் புதிய, வெவ்வேறான பழக்க வழக்கங்கள், கோரிக்கைகளுக்குத் தகவமைப்பது வகுப்பு முழுவதற்கும் கடினமானது, அதுவும் குறிப்பாக, படிப்பதில் மறைமுகமான அல்லது வெளிப்படையான குறைபாடுகளை கொண்டுள்ளவர்களுக்கு இது இன்னமும் கடினமானது. மாணவர்களுக்கும்

பல்வேறு பாடங்களைச் சொல்லித் தரும் ஆசிரியர்களுக்கும் இடையிலான பரஸ்பர உறவுகள், ஆரம்ப வகுப்புகளில் நில விய உறவுகளுடன் ஒப்பிடும் பொழுது, அதிகம் மேற்போக் கானவை, தனியம்சங்கள் இவற்றில் குறைவாகத்தான் காணப்படும். ஒவ்வொரு புது ஆசிரியரும் எப்போதும் ஆர் வத்தை ஏற்படுத்துவார். ஆனால் தம் தொழில் திறமை, தனிப்பட்ட சிறப்பியல்புகள், நடத்தை, மாணவர்களின் பாலான அணுகுமுறை ஆகியவற்றில் வெவ்வேறான ஆசிரி யர்கள் பலர் உடனடியாகத் தோன்றும் பொழுது, ஆசிரியர் களை ஒப்பிட்டு, மதிப்பிடுவது தோன்றி, வளருகிறது. ஒரு சிலரின் திறமை வேறு சிலரை விமர்சிக்கப் பாதையமைக் கிறது. இதன் விளைவாக, முதலில், ஆசிரியர்களின் பால் வெவ்வேறான அணுகுமுறை தோன்றுகிறது, ''பிடித்த மான'' ஆசிரியர்கள், ''பிடிக்காத'' ஆசிரியர்கள் என்ற பாகு பாடு உருவாகிறது; இரண்டாவதாக, வேறொரு நபரை அறியும் வழிகள் வளர்ச்சியடைகின்றன, பெரியவரின் நட வடிக்கையையும் ஆளுமையையும் மதிப்பிடும் புதிய அளவு கோல்கள் உருவாகின்றன. ஒரு சில அளவுகோல்கள் ஆசிரி யரின் சொல்லித் தரும் பண்புகளுடன் தொடர்புடையவை, வேறு சில அளவுகோல்கள் வளர் இளம் பருவத்தினரின் பாலான ஆசிரியரின் அணுகுமுறையுடன் தொடர்புடையவை; குறிப்பாக இப்பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் குழந்தைகளுடன் சரியான உறவுகளை வளர்த்துக் கொள்ள ஆசிரியருக்கு உள்ள திறமைதான் குறிப்பிட்ட வகுப்பில் ஆசிரியரின் பணி எவ்வளவு கடினமானது என்பதை நிர்ணயிக்கிறது.

விஷயங்கள் தெரிந்த, கறாரான, ஆனால் நியாயமான, அன்பான, சாமர்த்தியமான, பாடங்களை சுவாரசியமாக வும் புரியும்படியும் விளக்க வல்ல, வகுப்புகளில் பல்வேறு செயல்களை விரைவாயும் பயனுறுதியுடனும் ஒழுங்கமைக்க வல்ல, இதில் மாணவர்களை ஈடுபடுத்தி, அது அனைவருக் கும் ஒவ்வொருவருக்கும் அதிகபட்சம் நன்மை பயப்பதாகச் செய்ய வல்ல ஆசிரியர்களைத்தான் வளர் இளம் பருவத் தினர் மதிக்கின்றனர். 7—8ஆம் வகுப்புகளில் குறிப்பாக ஆசிரியரின் புலமை, பாடத்தில் தங்கு தடையற்ற ஞானம், பாடத்தோடு சம்பந்தப்பட்ட கூடுதல் விவரங்களைச் சொல்லித் தரும் நாட்டம் ஆகியவை பெரிதும் மதிக்கப்படு கின்றன, பாடவேளையின் பொழுது ''நேரத்தை வெறுமனே

கழிக்காத'' ஆசிரியர் விரும்பப்படுகிறார்; சிறுவர்கள் தாமே சுயமாக முடிவெடுப்பதை அங்கீகரிக்காத ஆசிரியர்களை மாணவ மாணவியர் விரும்புவதில்லை.

ஒவ்வொரு புதுப் பாடமும், பாடப் பிரிவும் பெரும் ஆர்வத்தை ஏற்படுத்தும். இந்த ஆர்வத்தை தக்க வைத்து, மேற்கொண்டு வளர்ப்பது ஆசிரியரின் கரங்களில் உள்ளது. *மாணவன் பாடவேளையில் படிக்கப் போகிறானா அல்லது வேறு ஏதாவது வேலை செய்யப் போகிறானா, நேர்மையாக வீட்டுப் பாடங்களைச் செய்வானா அல்லது ஒன்றும் செய்யாமல் சுற்றப் போகிறானா, பாடத்தைப் புரிந்து கிரகிக்கப் போகிறானா அல்லது தேவையான மதிப்பெண்ணைப் பெறும் குறைந்தபட்ச ஞானத்துடன் திருப்தியடையப் போகின்றானா என்பதெல்லாம் ஆசிரியரின் திறமையால் தான் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. ஆசிரியர்கள் மாறும் பொழுது இது நன்கு வெளிப்படுகிறது: மோசமாகப் படிக்கும் சோம்பேறி மாணவன் சுறுசுறுப்பானவனாகிறான், பாடத்தின் மீது உண்மையான ஆர்வம் காட்டுகிறான், நல்ல மதிப்பெண்களைப் பெறுகிறான்; அல்லது நன்றாகப் படிக்கும் மாணவனிடம் பாடத்தின் மீதான ஆர்வம் குறைகிறது, வீட்டுப் பாடங்களை அவன் ஒழுங்காகச் செய்வதில்லை, வகுப்பில் பாடங்களைச் சரிவரக் கவனிப்பதில்லை. ஆசிரியர் மாறுவதால் வகுப்பு முழுவதும் செயல்படும் விதமே மாறுவதுண்டு, ''கடினமான'' வகுப்பு ''சாதாரண'' வகுப்பாகலாம் அல்லது ''சாதாரண'' வகுப்பு ''கடினமான'' வகுப்பாகலாம்.*

வளர் இளம் பருவத்தில் ''கற்றலின்'' சாரம் விரிவடைகிறது. ஏனெனில் இப்பருவத்தில் கற்றல் என்பது பள்ளியின் வரம்புகள், பாடத்திட்டங்களை விட்டு வெளியேறுகிறது, இது சுயமாக நடப்பதோடு கூட செயல்முனைப்போடும் நடைபெறுகிறது. வயதாக வயதாக இப்போக்கு வலுப்படுகிறது. கணிசமான அளவு மாணவர்களிடம் மூளை வேலையின் பால் நிலையான ஆர்வமேற்படுகிறது, புதிய விஷயங்கள், திறமைகளைக் கிரகிக்க வேண்டுமென்ற நாட்டம் தோன்றுகிறது, குறிப்பிட்ட பாடங்கள், குறிப்பிட்ட விஞ்ஞான, தொழில்நுட்ப, கலை பிரிவின் பால் நிலையான ஆர்வம் பிறக்கிறது. ஒரு சிலரிடம் ஒன்று அல்லது ஒரு சில துறைகளில் ஞானத்தின் அளவு அவ்வயதிற்குத் தெரிய வேண்டியதைப் பன்மடங்கு விஞ்சியிருக்கலாம்.

ஆனால், சாதாரணமாக, வகுப்பில் திறமை மிக்க, ஆனால் பாடங்களைச் சரியாகப் படிக்காத மாணவர்கள் எப்போதும் இருப்பர்; அறிதல் நடவடிக்கையின் பாலான நாட்டம், கற்பனைத் திறன், சமயோசிதம், நீண்ட நேரம் கவனமாக வேலை செய்யும் திறமை ஆகியவற்றை இவர்கள் பாடங்களை கிரகிக்கும் பொழுது வெளிப்படுத்துவதில்லை; மாறாக, சுயமான நடவடிக்கையின் பொழுது—இதன் உள்ளடக்கம் பள்ளிப் பாடத்திட்டங்களின் வரம்புகளை விட்டு வெளியே செல்கிறது—இப்பண்புகள் வெளிப்படுகின்றன.

ஞானத்தைக் கிரகிப்பது என்பது எப்பொழுது வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு நிகழ்காலத்திற்கும் எதிர்காலத்திற்கும் அகவய ரீதியில் அவசியமானதாக, முக்கியமானதாக மாறுகிறதோ, அப்பொழுதுதான் ஆளுமையின் வளர்ச்சிக்கு சாலச் சிறந்த சூழ்நிலைகள் தோற்றுவிக்கப்படுகின்றன. இப்பருவத்தில்தான் கற்றலுக்கான புதிய செயல்நோக்கங்கள் உருவாகின்றன; இவை வாழ்க்கையின் இலட்சியம், எதிர்கால சித்திரம், தொழில் ரீதியான நோக்கங்கள், சுய உணர்வு ஆகியவை உருவாவதுடன் தொடர்புடையவை. தன் மீது திருப்தியின்மையும் திட்டமிட்டதை நிறைவேற்றும் நாட்டமும் வளர் இளம் பருவத்தினரின் அறிதல் நடவடிக்கைக்கான மூல ஊற்றுகளாகும். இவர்களின் சுயமான செயல்களில் உடனடிக் நோக்கங்களும் நீண்டகாலக் லட்சியங்களும் உருவாகின்றன, இவைதான் இவர்களின் திட்டவட்டமான நடவடிக்கையை ஒழுங்கமைத்து அதற்கு வழிகாட்டுகின்றன. கற்றல் தனிப்பட்ட அர்த்தத்தைப் பெற்று, சுய கல்வியாகிறது.

மறு புறம், இப்பருவத்தில், குழந்தைகளிடம் படிப்புடன் சம்பந்தமற்ற அக்கறைகள் அதிகமிருந்து, அறிதல் நாட்டங்கள் இல்லாமலிருந்தால், அதாவது உருவாகி வரும் தனி மதிப்புகளின் மத்தியில் அறிவை வளர்த்துக் கொள்வதற்கு ஒரு முக்கிய இடம் இல்லாமலிருந்தால், கற்றல் ஒரு சம்பிரதாய நடவடிக்கையாக மாறக் கூடும். பல நேரங்களில், பள்ளியில் படிக்கும் அவசியத்தை சம்பிரதாயமாகப் புரிந்து கொள்வது மட்டும், படிப்பதற்கான நல்ல ஊக்குவிப்பாக அமைவதில்லை. வகுப்பில் தனக்குள்ள நிலையுடன் சம்பந்தப்பட்ட செயல்நோக்கங்கள் பெரும் பங்காற்றலாம்.

உதாரணமாக, வகுப்பில் சிறந்த மாணவர்களில் ஒருவனாக விளங்கி அதன் மூலம் மற்ற மாணவர்களிடமிருந்து வேறு பட்டதொரு நிலையை வகிக்க வேண்டுமென்ற நாட்டம் பெரும் ஊக்குவிப்பாக இருக்கலாம். ஆனால் தான் படிக்கும் விஷயங்களின் மீது எவ்வித ஆர்வத்தையும் காட்டாமல், மதிப்பெண்களை மட்டும் முக்கியமாக கருதுவது கற்றல் நட வடிக்கையைக் குலைக்கும். கற்றல் என்பது சுவாரசியமற்ற, கடினமான உழைப்பாக மாறும், ஞானம் என்பது சம்பிர தாயத் தன்மையைப் பெறும்.

வளர் இளம் பருவத்தினரின் அறிவு வளர்ச்சி.

5—8ஆம் வகுப்புகளில் குழந்தைகள் விஞ்ஞான அடிப் படைகளைப் படித்துப் புரிந்து கொள்ள ஆரம்பிக்கின்றனர். அவர்கள் படிக்க வேண்டியது ஏராளம். இவர்கள் படிக்க வேண்டிய விஷயங்களுக்கு ஒருபுறம், முன்னர் இருந்ததை விட அதிகமான அறிதல் மற்றும் சிந்தனை நடவடிக்கை தேவை, மறுபுறமோ,இவை இந்த நடவடிக்கையின் வளர்ச்சி யை நோக்கமாகக் கொண்டவை. மாணவர்கள் விஞ்ஞான கருத்துகளைக் கற்க வேண்டும், கணிதம், இயற்பியல், வேதி யலில் உள்ள குறியடையாளங்களைப் படித்துப் புரிந்து கொள்ள வேண்டும், தத்துவார்த்த ரீதியில் சிந்திக்கப் பயில வேண்டும். இப்புதிய, புறவய ரீதியில் மிகக் கடினமானப் பாடங்கள், விஷயங்களை கிரகிக்கும் முறைகளின் முன் முற்றிலும் புதிய கோரிக்கைகளை வைக்கின்றன; இவை உயர்வான அறிவை—தத்துவார்த்த ரீதியிலான, முறைப்படி யான, சுயபகுப்பாய்வு சிந்தனையை—வளர்ப்பதை நோக்க மாகக் கொண்டவை. இப்படிப்பட்ட சிந்தனை இளைஞர் களுக்கு உரித்தானது என்றாலும் இது 11—12 வயதி லிருந்தே வளரத் துவங்குகிறது.

வளர் இளம் பருவத்தினர் அறிதல் பிரச்சினைகளை அணுகுவதில் ஒரு மாற்றம் தென்படுகிறது; அதாவது முத லில் பல்வேறு அனுமானங்களை உருவாக்கி, அவற்றைச் சரிபார்க்கும் பூர்வாங்க சிந்தனை தேவைப்படுகிறது என் பதை அவர்கள் புரிந்து கொள்கின்றனர். சிறு வயதிற்கு மாறாக, இப்பருவத்தில் மாணவன், தன் முன்னுள்ள அறி தல் பிரச்சினையைப் பகுப்பாய்வு செய்யத் துவங்கும்

பொழுது, முதலில் தன் முன்னுள்ள விவரங்களில் சகலவித மான உறவுகளையும் தெளிவுபடுத்த முயலுகிறான், இவற் றின் தொடர்புகளைப் பற்றிய பல்வேறுவிதமான அனு மானங்களை ஏற்படுத்துகிறான், பின் இவற்றைச் சரிபார்க் கிறான். புனைவுகோள்களால் சிந்திப்பதென்பது விஞ்ஞான சிந்தனையின் ஒரு குறிப்பிடத்தக்க அம்சமாகும். இங்கே சூக்கும சிந்தனை வளருவதோடு கூட, தம் சொந்த அறிதல் நடவடிக்கைகளே சிறுவர்களின் ஆராய்ச்சிப் பொருளா கின்றன, இவற்றை இவர்கள் பகுப்பாய்வு செய்கின்றனர், மதிப்பிடுகின்றனர். எனவேதான் இச்சிந்தனை சுயபகுப் பாய்வு சிந்தனை எனப்படுகிறது.

பள்ளியில் விஞ்ஞான கருத்துகளை கிரகிப்பது மாணவர் களிடம் சூக்கும சிந்தனை தோன்றுவதற்கான புறவயச் சூழ்நிலைகளை ஏற்படுத்தினாலும் இது எல்லோரிடமும் உருவாவதில்லை. இது வெவ்வேறு மாணவர்களிடம் வெவ் வேறு அளவில் உருவாகும், இதன் தன்மையும் வெவ் வேறானதாயிருக்கும். பள்ளிப் பாடங்களை கிரகிக்கும் போது மட்டுமே சூக்கும சிந்தனை உருவாகும் என்று கூற முடி யாது. பொதுவாகப் பார்த்தால், சிந்தனை வளர்ச்சியில் இம்மட்டத்தை அடைய சொந்த அறிதல் நடவடிக்கைகளை உணர்ந்து, அவற்றை தம் விருப்பப்படி நிர்வகிக்கக் கற்றி ருக்க வேண்டும். இந்த நிகழ்ச்சிப் போக்கு மற்ற உளவியல் செயற்பாடுகளுக்கும் உரித்தானதாகிறது. பேச்சு நல்ல கட்டுப்பாட்டிற்குள் வருகிறது, அதுவும் தனக்கு முக்கிய மான சில சந்தர்ப்பங்களில் சிறுவர்கள் அழகாக, தவறின்றி சரியாகப் பேச முயலுகின்றனர். இவையெல்லாம் ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்துடன் ஒப்பிடுகையில் மாணவ மாணவியரின் வளர்ச்சியில் காணப்படும் புதிய, முக்கிய மாற்றங்களாகும்.

இயற்பியல், கணிதம் போன்ற பாடங்களில் கருதுகோள் கள் நிறைந்திருக்கும், இவற்றில் விஷயங்கள் பொதுமைப் படுத்தப்பட்டிருக்கும், தர்க்க ரீதியில் ஒழுங்கமைக்கப்பட் டிருக்கும். இதனால் இவற்றை முதன் முதலில் கிரகிக்கும் பொழுது—அதாவது, ஆசிரியர் சொல்லித் தரும் பொழுது —மாணவர்கள் கணிசமான அளவிற்கு அறிவுத் திறமையை வெளிப்படுத்த வேண்டும். மாபெரும் பூகோளக் கண்டு பிடிப்புகளைப் பற்றிய ஆசிரியரின் விளக்கத்தை அப்படி கேட்டது போல தேற்றங்கள் நிரூபிக்கப்படுவதை ‘‘வெறு

மனே கேட்டுக் கொண்டிருக்க'' முடியாது. உதாரணமாக, வடிவக் கணிதப் பாடவேளையில் ஒரு நிமிடம் கவனத்தைத் தவற விட்டால், பின்னர் ஆசிரியர் கூறுபவற்றைப் புரிந்து கொள்ள இயலாமல் போகலாம், ஏனெனில் இங்கே முன்னர் கூறப்பட்டவற்றின் தர்க்கத்தைப் புரிந்து கொண்டு, நினைவிலிறுத்தினால்தான் ஒவ்வொரு கட்டத்திலும் விஷயத்தைக் கிரகிக்க முடியும். இல்லாவிடில் ஒரு தேற்றம் நிரூபிக்கப்படும் பொழுதோ, சூத்திரம் எழுதப்படும் போதோ ஒவ்வொரு அடுத்த செயலையும் புரிந்து கொள்ள முடியாது போகும். சூக்குமமான, தர்க்க ரீதியில் ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட விஷயத்தின் மீது நீண்ட நேரம் கவனத்தைத் தக்க வைக்கும் திறமை வளர் இளம் பருவத்தில்தான் வளர்ச்சியடைகிறது, ஆனால் படிப்படியாக வளரும் இத்திறமை எல்லா மாணவர்களிடமும் ஒரே மாதிரியாக வளருவதில்லை.

புலனுணர்வு நிகழ்ச்சிப் போக்குகளுக்கு சிந்தனை அடிப்படை அளிப்பது என்பது வரைபடம், சித்திரம் உட்பட சகலவிதப் பாடங்களையும் வெற்றிகரமாக கிரகிப்பதற்கு அவசியமான நிபந்தனையாகும். இவற்றின் பால் இப்பருவத்தில் போதிய கவனம் செலுத்தாததும், முக்கியத்துவத்தை குறைத்து மதிப்பிடுவதும் பரவலாகக் காணப்படுகின்றன. இக்குறைபாடுகளை அகற்ற வேண்டும். உதாரணமாக, குறிப்பிட்ட தேற்றம் எந்த அளவிற்குப் புரிந்து கொள்ளப்பட்டு, நிலையாக கிரகிக்கப்படுகிறது என்பது ஒரு வரைபடத்தை ''பார்த்து'', ''புரிந்து கொள்ளும்'' திறமையைப் பொறுத்துதான் அமையும். எந்த ஒரு கற்றல், நடைமுறைக் கடமைகளை நிறைவேற்றும் பொழுதும், கண் எதிரில் உள்ள பொருளாயிருந்தாலும் சரி, சூக்குமமான பொருளாயிருந்தாலும் சரி, திட்டவட்டமானதாயிருந்தாலும் அல்லது பொதுமைப்படுத்தப்பட்டதாயிருந்தாலும், எப்படிப்பட்ட பாடத்தை கிரகிக்கும் பொழுதும் மாணவர்கள் சிந்திக்கவும், முக்கியமானவற்றையும் காரண-காரியத் தொடர்புகளையும் தேடி கண்டுபிடிக்கவும் கற்க வேண்டும், இத்திறமைகளை மாணவர்களிடம் வளர்ப்பது மிக அவசியமாகும்.

விஞ்ஞான கருத்துகளைக் கிரகிக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்கில், அதன் விளைவாய், சிந்தனைக்குப் புதிய உள்ளடக்கம் பிறக்கிறது, அறிதல் நடவடிக்கையில் புதிய வடிவங்கள்

தோன்றுகின்றன. தத்துவார்த்த ஞானம் முழுமையாக கிரகிக்கப்படாததற்கான முக்கிய அறிகுறி, இதைப் பயன் படுத்தி செய்ய வேண்டிய வேலைகளைச் செய்ய இயலாமல் இருப்பதாகும். இயற்பியல், வடிவக் கணிதம், வேதியல் கணக்குகளைப் போடுவதுதான் பல மாணவர்களுக்கு (குறிப் பாக ஆரம்பத்தில்) கடினமாயிருக்கும். இவர்களால் கணக்கு நிபந்தனைகளை மாற்றியமைக்க முடியாது, தமக்குத் தெரிந்த விதி, தேற்றம் அக்கணக்கிலிருப்பதை இவர்களால் காண முடியாது. வெறும் வார்த்தைகள், சம்பிரதாயப் போக்கு ஆகியவை விஞ்ஞானக் கருத்துகளை கிரகிப்பதில் பரவலாகக் காணப்படும் குறைபாடாகும். சர்வபொது அம் சங்கள் திட்டவட்டமான பன்முக விஷயங்களை ஆதார மாகக் கொண்டு செயல்படாத போது இக்குறைபாடு தோன் றும். சூக்குமமானதற்கும் திட்டவட்டமானதற்கும் இடை யிலான புதிய உறவை மாணவன் இன்னமும் கிரகிக்க வில்லையென்று இதிலிருந்து தெரிகிறது.

இலக்கியம், வரலாறு, பூகோளம் போன்ற பாடங்களைப் படிக்கும் பொழுதும் மாணவர்கள் விஞ்ஞான கருத்து களைக் கற்கின்றனர், தகவல்களை வகைப்படுத்த பயிலு கின்றனர், பல்வேறு எதார்த்தப் புலப்பாடுகளின் காரண-காரியத் தொடர்புகளைக் காணவும் சுருக்கமாகவும் விரி வாகவும் வார்த்தைகளால் விளக்கவும் கற்கின்றனர். இயற்பி யல், கணிதப் பாடங்களை விட இவற்றை கிரகிப்பது எளிது, என்றாலும் இவற்றில் வீட்டுப் பாடங்களைச் செய்ய சிலர் குறிப்பிட்ட நேரத்தை விட அதிகமாகச் செலவிடுகின்றனர், ஏனெனில் சரிவரச் செயல்படும் முறைகளை இவர்கள் கற்றுத் தேரவில்லை.

வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பக் கட்டத்தில் பர வலாகக் காணப்படும் ஒரு குறைபாடு பாடத்தை திரும்பத் திரும்பச் சொல்லி மனப்பாடம் செய்வதாகும். இது பெரும் கேடேற்படுத்தும். வளர் இளம் பருவத்தில்தான் நினைவின் வளர்ச்சி பொருள் புரிந்து நினைவிலிறுத்தும் திசையில் நடைபெறுகிறது.

விஷயங்களை தர்க்க ரீதியில் பகுப்பாய்வு செய்யும் திறமை வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் பல நேரங்களில் தன் னிச்சையாக வளரும். இத்திறமைகளை வளர்ப்பது ஆசிரிய ரின் விசேஷக் கடமையாக வேண்டும். மாணவர்களின் நல்ல

படிப்பு அவர்கள் பெறும் ஞானத்தின் ஆழம், உறுதி ஆகியவை மட்டுமின்றி இவர்களின் அறிவும் திறமைகளும் மேற்கொண்டு வளருவதும் இதைப் பொறுத்தது. வார்த்தைக்கு வார்த்தை அப்படியே நினைவில் வைக்க வேண்டும் என்ற பழக்கம் பேச்சு வளர்ச்சிக்கு, உதாரணமாக, அர்த்தத்தை தன் சொந்த சொற்களில் கூறும் திறமை உருவாவதற்குப் பெரும் தடையாக இருக்கும்.

பாடத்தை சரியாகப் படிக்கும் திறமை, அறிவு மற்றும் அறிதல் அக்கறைகளின் வளர்ச்சி ஆகியவற்றிற்கு இடையில் நெருங்கிய தொடர்புண்டு. இவற்றின் வளர்ச்சி வளர் இளம் பருவத்தினரின் எதிர்காலத்திற்கு மிகவும் முக்கியமானதாகும். இப்பருவத்தில் கணிசமான அளவு குழந்தைகள் தம் அக்கறைகளில் தெளிவற்றிருப்பார்கள், தம் எதிர்கால வேலை குறித்து அவர்களிடம் ஒரு ஸ்திரமான கருத்து இருக்காது; என்றாலும் இந்த ஸ்திரமின்மை ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களிடம் இருந்ததிலிருந்து மாறுபடும்.

எதிர்கால வேலை குறித்த எண்ணங்கள்.

வளர் இளம் பருவத்தில் எதிர்காலத்தைப் பற்றிய குழந்தைக் கனவுகள் மாறி, சொந்த வாய்ப்புகள், வாழ்க்கைச் சூழல் ஆகியவற்றைக் கணக்கில் கொண்டு எதிர்காலத்தைப் பற்றி சிந்திக்கும் பழக்கம் வருகிறது. எதிர்கால வேலையைப் பற்றிய திட்டங்களில் இத்தகைய மாற்றம் எல்லோரிடமும் நடைபெறுவதில்லை; ஒரு சிலர் முழுக்க முழுக்க நிகழ்கால வாழ்க்கையில் மட்டும் மூழ்கி விடுகின்றனர், எதிர்கால வேலையைப் பற்றி மிகக் குறைவாக சிந்திக்கின்றனர். ஆனால் பெரும்பாலோருக்கு 7—8ஆம் வகுப்புகளில் படிப்பது என்பது எதிர்காலத்தைப் பற்றி தீவிரமாக சிந்திப்பதற்கான தருணமாகும். சிலர் தம் கனவுகளை நனவாக்க முயலுகின்றனர், வேறு சிலர் தம்மை வெவ்வேறு வேலைகளில் வைத்துப் பார்க்கின்றனர், இன்னும் சிலர் தம் சொந்தத் திறமைகள் வேலையின் கோரிக்கைகளுடன் பொருந்தி வருமா என்று யோசித்துப் பார்க்கின்றனர், இன்னும் சிலர் வேலை அதைப் பற்றிய தம் எதிர்பார்ப்புகளுக்கு ஏற்றதாயிருக்குமா என்று முடிவு செய்கின்றனர். தவறு செய்யக் கூடாதே என்ற அச்சம் எழுகிறது.

தமக்குப் பிடித்தமான வேலைகள், இதற்கான பயிற்சி பெறும் கல்விக் கூடங்கள் ஆகியவற்றைப் பற்றிய விவரங்களை மாணவ மாணவியர் சேகரிக்கின்றனர், நெருங்கிய நண்பர்களுடன் பல்வேறு அம்சங்களைப் பற்றி விவாதிக்கின்றனர், சக மாணவர்களின் திட்டங்கள் மீது ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். சிலர் நிதானமாக சிந்தித்து தம் வாய்ப்புகளை சரியாக மதிப்பிடுகின்றனர், வேறு சிலர் இவற்றை மிகைப்படுத்தியோ குறைத்தோ மதிப்பிடுகின்றனர். ஒரு சிலரிடம் தீவிரமான சந்தேகங்கள், ஊசலாட்டங்கள் தோன்றுகின்றன, முந்தைய கனவுகள் ''குழந்தைத்தனமானவை'' (அவற்றை நிறைவேற்ற முடியாததால்) என்று கைவிடுகின்றனர். வயதாக வயதாக, உயர் கல்வியின் அடிப்படையிலான வேலையைப் பெற விரும்பும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை அதிகரிக்கிறது. முக்கியமான, நவீன வேலைகள், சுவாரசியமாக, ஆக்கபூர்வமாக வேலை செய்யும் வாய்ப்பு, வேலையின் ரொமான்டிக் தன்மை ஆகியவை இப்பருவத்தினரைக் கவர்ந்திழுக்கின்றன. பெரும்பாலான 8ஆம் வகுப்பு மாணவர்கள் பொறியியலுடன் சம்பந்தப்பட்ட வேலைகளைத் தேர்ந்தெடுக்கின்றனர், மாணவியரும் ஆசிரியை, மருத்துவர், தையல் வேலை போன்ற வழக்கமான ''பெண்'' வேலைகளைத் தவிர விஞ்ஞானம், தொழில்நுட்பத்துடன் தொடர்புடைய வேலைகளையும் தேர்ந்தெடுக்கின்றனர்.

9. வளர் இளம் பருவத்தில் சுய உணர்வின் வளர்ச்சி

சுய உணர்வின் சமூக ஒழுங்கமைப்புப் பணி.

குழந்தை வளர் இளம் பருவத்தில் காலடி எடுத்து வைப்பதையடுத்து சுய உணர்வின் வளர்ச்சியில் குணாம்ச ரீதியான மாற்றம் ஏற்படுகிறது. சுற்றியுள்ள எதார்த்தத்தின் பால் அவனுக்கு ஒரு புதிய அணுகுமுறை ஏற்படுகிறது, பெரியவர்களைப் போன்றே மதிப்பு, சுதந்திரம், நம்பிக்கை ஆகியவற்றிற்கான உரிமையுள்ள தனிநபராக தன்னை அவன் கருதுகிறான். அவன் பெரியவர்களின் உலகிலிருந்து பல்வேறு மதிப்புகள், வரையளவுகள், நடத்தை முறைகளை தீவிரமாக கிரகிக்கிறான்; இவை உணர்வின் உள்ளடக்கமாகின்றன,

மற்ற நபரின் நடத்தைக்கும் சுய நடத்தைக்கும் கோரிக்கை களாகின்றன, மதிப்பீடு, சுய மதிப்பீட்டிற்கான அளவு கோல்களாகின்றன. விகோத்ஸ்கியின் வரையறுப்பின்படி, சுய உணர்வு என்பது உள்ளுக்கு மாற்றப்பட்ட சமூக உணர் வாகும்.

தன்னைப் பற்றி ஆரம்பப் பள்ளி மாணவனுக்கு உள்ள கருத்தும், அவனுடைய சுய மதிப்பீடும் பெரியவர்களின், குறிப்பாக பெற்றோர்கள் மற்றும் ஆசிரியரின் மதிப்பீடு களின் அடிப்படையிலானவை. தன் சொந்த சிறப்பியல்பு களைப் பற்றிக் குழந்தை தனியாக சிந்திப்பதில்லை. சொந்த சிறப்பியல்புகளை அறியும் தேவையும் தன்னைப் பற்றிய அக்கறையும் தன்னைப் பற்றிய சிந்தனைகளும் தோன்று வது வளர் இளம் பருவத்தின் குறிப்பிடத்தக்க அம்சங்களா கும். சொந்த குறைபாடுகளையும் சிறப்பியல்புகளையும் உணரும் அவசியம், மற்றவர்களின் எதிர்பார்ப்புகளுக்கும் சொந்த எதிர்பார்ப்புகளுக்கும் பதில் சொல்ல வேண்டியதன் அவசியத்திலிருந்து பிறக்கிறது. தம் பரஸ்பரத் தொடர்பு களையும் நடவடிக்கைகளையும் ஒழுங்கமைப்பதற்காக, நிகழ்காலத்திலும் எதிர்காலத்திலும் தனக்கு முக்கியமான நோக்கங்களை அடைவதற்காகத்தான் சிறுவர்கள் தம் ஆளு மையைப் பகுப்பாய்வு செய்வதில் இறங்குகின்றனர். இங்கே ஞானம் என்பது அதற்கான நிபந்தனையாகத் திகழுகிறது. வளர் இளம் பருவத்தினர் முதலில் தம் குறைபாடுகளைக் கண்டுபிடித்து அவற்றை அகற்றும் அவசியத்தை உணருகின்ற னர், பின்னர்தான் மொத்தமாக தம் ஆளுமையின் சிறப் பியல்புகளை ஆராய்ந்து தம் திறமைகள், மேம்பாடுகளைப் புரிந்து கொள்ள முயலுகின்றனர். தம்மைப் பற்றிய சிந் தனையின் சமூக ஒழுங்கமைப்புப் பணி இதில்தான் வெளிப் படுகிறது. வளர் இளம் பருவம் பூராவும் குறைபாடுகளின் மீது தனிக் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது, பலரிடம் சுய அதிருப்தி அதிகரிக்கிறது. தம்மைப் பற்றி இப்பருவத்தினர் எண்ணிப் பார்ப்பது ஒரு சுயமான உள் நிகழ்ச்சிப் போக்கா கிறது, ஆரம்பப் பள்ளிப் பருவத்துடன் ஒப்பிடுகையில் இது புதியது, அவசியமானது என்று சிறுவர்கள் கருதுகின்றனர்.

சகவயதினரின் மத்தியில் ஒரு மதிப்புள்ள நிலையை வகிக்க வேண்டும் என்ற தேவையும், நெருங்கிய நண்பர் களைக் கண்டுபிடிக்கும் நாட்டமும் வளர் இளம் பருவத்

தினரிடம் தம்மைப் பற்றிய சிந்தனை தோன்றுவதற்கான முக்கிய உந்து சக்திகளாகும். பல நேரங்களில் சிறுவன் நண்பர்களுடனான பரஸ்பர உறவுகள் மற்றும் தன்னைக் கவர்ந்த சகவயது நண்பனின் சிறப்பியல்புகள் ஆகியவற்றைப் பற்றிய சிந்தனைப் போக்கில் தன்னைப் பற்றி எண்ணத் துவங்குகிறான். இவர்கள் சகவயதினருடன் தம்மை ஒப்பிடுகின்றார்கள், சகவயதினரை முன்மாதிரியாகக் கொள்கின்றனர் என்பது மிக முக்கியம். பெரியவர்கள் நடைமுறையில் எட்ட முடியாத முன்மாதிரிகள், இப்பெரியவர்களின் சிறப்பியல்புகள் எச்சூழ்நிலைகளிலும் சந்தர்ப்பங்களிலும் வெளிப்படுமோ அவை பல நேரங்களில் சிறுவர்களின் மத்தியில் நிலவா; ஆனால் சகவயதினருடன் தம்மை ஒப்பிடுகையில், எதார்த்த வாய்ப்புகளின் அடிப்படையில் தம்மை மதிப்பிடலாம், தாம் ஒப்பிடும் நபரிடம் இவை இருப்பதைக் கண்ணாரக் காணலாம்.

வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் குழந்தைகள் கற்றல் நடவடிக்கையுடன் தொடர்புடைய சொந்த சிறப்பியல்புகளை நன்கு உணர்ந்து, சரியாக மதிப்பிடத் துவங்குகின்றனர். வயதாக வயதாக தன்னைப் பற்றிய கருத்து விரிவடைந்து ஆழமடைகிறது, சுய மதிப்பீடுகளில் சுதந்திரம் அதிகரிக்கிறது. ஆனால் பலரிடம் தம் நற்குணங்களைப் பற்றிய சுய மதிப்பீடு மிகைப்படுத்தப்பட்டிருக்கும், எதிர்பார்ப்புகள் எதார்த்த வாய்ப்புகளை விஞ்சியிருக்கும். இப்பண்பு பல்வேறு விதமான கணக்குகளைப் போடும் பொழுது நன்கு வெளிப்படும். உதாரணமாக, 5—8ஆம் வகுப்புகளில் பெரும்பாலானோரிடம் சுய மதிப்பீடு, அவர்களுடைய நடவடிக்கை முடிவுகளுடன் பொருந்தி வரவில்லையென்பது கண்டுபிடிக்கப்பட்டது; மிகப் பெரும்பாலான சந்தர்ப்பங்களில் சுய மதிப்பீடு மிகைப்படுத்தப்பட்டிருந்தது. அதே நேரத்தில், இவ்வகுப்புகளில் சொல்லித் தந்த ஆசிரியர்களிடம், மாணவர்களின் வாய்ப்புகளைக் குறைத்து மதிப்பிடும் போக்கு காணப்பட்டது.

இப்படிப்பட்ட சந்தர்ப்பத்தில்தான், அதாவது மாணவனின் சுய மதிப்பீடு மிகைப்படுத்தப்படும் பொழுது அல்லது அவனுடைய வாய்ப்புகளை ஆசிரியர் குறைத்து மதிப்பிடும் பொழுதுதான் மாணவனிடம் உள பூர்வமான எதிர்ப்புணர்ச்சி தோன்றுகிறது; தன்னைப் பற்றிய மதிப்பீடும் தன்

பாலான அணுகுமுறையும் அநியாயமானவை என்று அவன் நம்புகிறான். முதல் சந்தர்ப்பத்தில் இக்கருத்து தவறானது, ஏனெனில் மாணவனின் எதிர்பார்ப்புகள் அவனுடைய எதார்த்த வாய்ப்புகளை விட அதிகமானவை, இரண்டாவது சந்தர்ப்பத்தில் இக்கருத்து சரியானது.

சுய வளர்ச்சியின் மீது மாணவர்களுக்குள்ள நாட்டம் அவர்களிடம் சுய மதிப்பீட்டைப் பொறுத்தது. சுய மதிப்பீடு மிகைப்படுத்தப்பட்டிருந்தால், சுய மேம்பாட்டுக்கான தேவை அவசியமானதாக மாறுவதில்லை. வயதாக வயதாக சுய மதிப்பீடு மேன்மேலும் துல்லியமானதாகிறது.

வளர் இளம் பருவத்தினர் தம்மை விட மற்றவர்களை முழுமையாகவும் சரியாகவும் மதிப்பிடுகின்றனர். ஒரு நண்பனுடன் உள்ள உறவுகள் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு நெருக்கமானவையோ, அந்த உறவுகளின் சாரம் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு செழுமையானதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அந்நண்பனின் சிறப்பியல்புகளைப் பற்றிய ஞானம் ஆழமானதாக இருக்கும். ''எனக்கு அவனைப் பற்றி நன்கு தெரியாது, நாங்கள் நண்பர்கள் அல்ல'' என்பன போன்ற கருத்துகளை மாணவர்களிடமிருந்து அடிக்கடி கேட்கலாம். ஆளுமையின் உளவியல் தன்மையை விளக்கும் அம்சங்கள் மேன்மேலும் முக்கியத்துவத்தைப் பெறுகின்றன. நண்பர்களின் பால், பொதுவில் மனிதர்களின் பால் சகவயதினருக்கு உள்ள அணுகுமுறையை நிர்ணயிக்க ஆசிரியர்களை விட மாணவர்கள் அடிக்கடி முயலுகின்றனர். இது தவிர மாணவர்கள் குறிப்பிட்ட பண்புகளின் எண்ணிக்கை, ஆசிரியர்கள் கவனத்தில் எடுத்துக் கொண்ட பண்புகளின் எண்ணிக்கையை விடக் கூடுதலாயிருந்தது.

பரஸ்பர உறவுகளின் மீது வளர் இளம் பருவத்தினர் பெரும் அக்கறை செலுத்துகின்றனர்; ஆனால் 4—8ஆம் வகுப்பு மாணவர்களால், தம் பால் நண்பர்கள் கொண்டுள்ள அணுகுமுறையை சரியாக மதிப்பிட முடியவில்லை என்று கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. மொத்தத்தில் 25—40% மதிப்பீடுகள்தான் சரியானவையாக உள்ளன. எதிர்பாலினரின் அணுகுமுறை பெரிதும் தவறாக மதிப்பிடப்படுகிறது. மூத்த வகுப்பு மாணவர்கள், கல்லூரி மாணவர்களுக்கும் கூட மற்றவர்கள் மத்தியில் தம் நிலையை மதிப்பிட முடியாமல் போகலாம். சில நேரங்களில் மூத்த வகுப்பு மாணவர்களை

விட வளர் இளம் பருவத்தினர் தம் நிலையைச் சரிவர மதிப்பிடுகின்றனர்.

வளர் இளம் பருவத்தினர் மிக நன்றாக கலந்து பழக்க கூடியவர்கள், இவர்களால் எளிதில் தொடர்பேற்படுத்திக் கொள்ள முடியும், சுற்றியுள்ளவர்களின் உயர்வான மதிப்பீடும் நல்ல அணுகுமுறையும் இவர்களுக்கு மிக முக்கியம். எனவே இவர்கள் மதிப்பீடுகள் (குறிப்பாகத் தம் வாய்ப்புகளைப் பற்றிய மதிப்பீடுகள்), வெற்றி, தோல்விகளை மனதிற்கு மிக நெருக்கமானவையாக ஏற்று எளிதில் உணர்ச்சி வசப்படுகின்றனர்; நன்றாக தம்மை வெளிப்படுத்த, மற்றவர்களின், குறிப்பாக யாருடைய மதிப்பீடும் அணுகுமுறையும் தமக்கு மிக முக்கியமானவையோ அவர்களின் பாராட்டைப் பெற முயலுகின்றனர். ஒரு சில மாணவர்களிடம் தம் திறமையின்மையை வெளிக்காட்டுவதில் உள்ள அச்சம், தெரியாதே என்ற பயம் தயக்கம் மற்றும் வெட்கத்திற்கான காரணமாக அமையக் கூடும்.

சுய வளர்ச்சி.

வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் மாணவர்களால் தம்மை வெளியிலிருந்து பார்த்து மதிப்பிடவோ, தம் நடத்தையைக் கட்டுப்படுத்தவோ முடியாது. பின்னால் இப்பருவத்தினரால் தம் உணர்ச்சிகளையும் மொத்தமாக தம் நடத்தையையும் அடக்கியாள முடியும். தம்மைக் கட்டுப்படுத்திக் கொள்ளும் திறமை, தேவையெனில் தம் உண்மையான அணுகுமுறை, கருத்து, மனநிலையை வெளிப்படுத்தும் திறமை பலரிடம் நன்கு வளர்ச்சியடைந்திருக்கும். நடத்தையில் இரட்டைப் போக்கு தோன்றுகிறது. வயதாக வயதாக தன்னை ஒழுங்கமைத்துக் கொள்ளும் போக்கு அதிகரிக்கிறது. பல்வேறு பாடங்களின் பொருளைப் பற்றிய தனி சிந்தனைகள் தோன்றுகின்றன. இவ்வேலைகள் தேவையானவை, தேவையற்றவை, அவசியமானவை, அவசியமற்றவை என்று பிரிக்கப்படுகின்றன. உருவாகி வரும் தனிப்பட்ட மதிப்புகளின் முறை இப்பாகுபாட்டின் பின் உள்ளது. காலம் விரைந்தோடுவது உணரப்படுகிறது, நேரத்தை வீணாக்கக் கூடாது, இதைத் திட்டமிட்டுப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்ற நாட்டம் தோன்றுகிறது. ஆனால் எடுக்கப்படும் முடிவுகள் பல நேரங்களில் நேரடி விருப்பங்களுடன்

முரண்படுகின்றன. இவ்விருப்பங்கள்தான் அடிக்கடி வெல்லு கின்றன. வளர் இளம் பருவத்தினரிடம் அடிக்கடி ''மூளை யும்'' ''மனதும்'' ஒன்றுடன் ஒன்று மோதும். பலர் மன வுறுதி இல்லாததை காரணம் காட்டி தாம் சுய ஒழுங்கமைப் பின்றி இருப்பதை நியாயப்படுத்துவர். இந்த மனவுறுதியை வளர்ப்பது பலருக்கு முதல் கடமையாகிறது. வேறு பண்பு களும் வளர்க்கப்படுகின்றன.

வளர் இளம் பருவத்தினர் தம் சொந்த முன்னேற்றத்தின் மீது கவனம் செலுத்துகின்றனர், இதைக் கண்காணிக் கின்றனர், திட்டங்கள், கடமைகள் நிறைவேற்றப்படாமல் போகும் பொழுது ஏமாற்றமடைகின்றனர். 7—8ஆம் வகுப்பு மாணவர்களில் பெரும்பாலோர் சுய வளர்ச்சி மீது கவனம் செலுத்துகின்றனர், ஆனால் எல்லோரிடமும் இது திட்டமிட்டு, முறைப்படியாக நடைபெறுவதில்லை என்று ஆராய்ச்சி கள் காட்டுகின்றன. ஆனால் இது ஆரம்பமாகி விட்டது என்பதுதான் முக்கியம். வளர் இளம் பருவத்தில் ஆளுமை யின் வளர்ச்சியில் முக்கியமான புது அம்சம், சம்பந்தப் பட்டவனே அவனுடைய நடவடிக்கைப் பொருளாகிறான் என்பதாகும். அதாவது சிலவற்றில் அவன் தன்னைத் தானே கட்டுப்படுத்திக் கொள்கிறான், வேறு சிலவற்றை அவன் உடைக்கிறான், இன்னும் சிலவற்றைப் புதிதாகத் தோற்று விக்கிறான். அவன் தானே தன் மீது தாக்கம் செலுத்தத் துவங்குகிறான், குறிப்பிட்ட முன்மாதிரிகள், இன்றைய தின மும் எதிர்காலத்திலும் தன் தேவைகளுடன் தொடர்புடைய திட்டவட்டமான, தனக்கு முக்கியத்துவம் வாய்ந்த லட்சி யங்கள், கடமைகள் ஆகியவற்றை நோக்கமாகக் கொண்டு தன்னைத் தானே உருவாக்க ஆரம்பிக்கிறான். சுய வளர்ச்சி, சுய கல்வியின் மூலம் வளர் இளம் பருவத்தினர் தம் வளர்ச்சி யின் வாய்ப்புகளை விரிவுபடுத்திக் கொள்கின்றனர், தம்மை எதிர்காலத்திற்குத் தயார்படுத்திக் கொள்கின்றனர். இவர் கள் நிகழ்காலத்தில் மூழ்கிப் போயிருந்தாலும் இவர்களுடைய பார்வை எதிர்காலத்தின் மீதுள்ளது. இந்த எதிர்காலப் பார்வையும் புதிய பண்புகளைப் பெறுவதற்காக தன்னைத் தானே மாற்றியமைத்துக் கொள்வதை நோக்கமாகக் கொண்ட இந்த நடவடிக்கையும் தோன்றுவது வளர் இளம் பருவத்திற்கு உரித்தான ஓர் அம்சமாகும், இது ஆளுமையின் வளர்ச்சியில் குணாம்ச ரீதியில் புதியதொரு கட்டத்திற்கு மாறியுள்ளதைக் குறிக்கிறது.

அத்தியாயம் ஆறு

ஆரம்ப இளமைப் பருவ உளவியல்

1. சமூக-உளவியல் புலப்பாடு என்ற வகையில் இளமைப் பருவம்

இளமைப் பருவம் என்ற கருத்தமைப்பும் அதன் வயது வரம்புகளும்.

பருவ உளவியலில் இளமைப் பருவம் சாதாரணமாக, பால் முதிர்ச்சியில் துவங்கி பெரியவர்களாக ஆரம்பிப்பதில் முடிவடையும் வளர்ச்சிக் கட்டமாக வரையறுக்கப்படுகிறது. இந்த வரையறுப்பில் முதல் வரம்பு உடற்கூறு அடிப்படையிலானது, இரண்டாவது வரம்பு சமூக அடிப்படையிலானது; இப்புலப்பாடு எவ்வளவு சிக்கலானது, பன்முகத் தன்மையை உடையது என்பது இதிலிருந்தே தெரிகிறது.

இளமைப் பருவத்தைப் பற்றி ஏராளமான தத்துவங்கள் உள்ளன. உயிரியல் தத்துவங்கள் இதை உடலின் பரிணாம வளர்ச்சியில் ஒரு குறிப்பிட்ட கட்டமாகக் கருதி, உயிரியல் வளர்ச்சிப் போக்குகள்தான் மற்ற எல்லாவற்றையும் நிர்ணயிப்பதாகக் கூறுகின்றன. உளவியல் தத்துவங்கள் மனதின் பரிணாம வளர்ச்சியின் நியதிகள், உள் உலகம் மற்றும் சுய உணர்வின் விசேஷ அம்சங்கள் மீது கவனம் செலுத்துகின்றன. உள பகுப்பாய்வுத் தத்துவங்கள் இளமைப் பருவத்தில் குறிப்பிட்ட பாலுணர்வு வளர்ச்சியின் கட்டத்தைக் காணுகின்றன. மேற்கூறிய தத்துவங்கள் அனைத்தும் தனிநபர் அல்லது ஆளுமை என்ற வகையில் மனிதனின் உள் வளர்ச்சி நிகழ்ச்சிப் போக்கின் நோக்குநிலையிலிருந்து இளமைப் பருவத்தை அணுகுகின்றன. ஆனால் இவ்வளர்ச்சி வெவ்வேறு சமூக, கலாசாரச் சூழ்நிலைகளில் வெவ்வேறாக நடைபெறுகிறது. சமூகவியல் தத்துவங்கள் இளமைப் பருவம் என்பதை, சமூகமயப்படுத்தலின் குறிப்பிட்ட கட்டமாகப் பார்க்கின்றன, இக்கட்டத்தில் சார்ந்திருந்த குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து சுயமான, பொறுப்பான பெரியவர்களின் நடவடிக்கையை நோக்கிய மாற்றம் நடைபெறு

கிறது. எந்த சமூகப் பாத்திரங்களை ஒரு தனிநபர் கற்றுத் தேர வேண்டுமோ அவற்றின் மீதும் உழைப்பு வாழ்வில் அடியெடுத்து வைப்பதுடன் தொடர்புடைய பிரச்சினைகள் மீதும் ஆராய்ச்சியாளர்கள் கவனம் செலுத்துகின்றனர்.

இளமைப் பருவத்தை பன்முக நோக்கில் ஆராய வேண்டும், சமூக உளவியல் அணுகுமுறையையும் வளர்ச்சியின் உள் நியதிகளையும் இணைக்க வேண்டும் என்று சோவியத் விஞ்ஞானம் கருதுகிறது. இது கடினமானது, ஏனெனில் மன மற்றும் உடற்கூறு வளர்ச்சியின் வேகங்களும் கட்டங்களும் சமூக முதிர்ச்சிக் கட்டங்களுடன் எப்போதும் பொருந்திப் போவதில்லை. உடல் வளர்ச்சி துரிதமாக நடைபெறுவதால் இன்றைய குழந்தைகள் 2—3 தலைமுறைகளுக்கு முன்னர் இருந்த குழந்தைகளை விட சராசரியாக இரண்டாண்டுகள் முன்னராகவே முழு வளர்ச்சியடைகின்றனர். பால் முதிர்ச்சியும் இரண்டாண்டுகளுக்கு முன்னராகவே ஆரம்பமாகி முடிவடைகிறது.

வளர்ச்சி துரிதமாக நடைபெறுவதால் வளர் இளம் பருவத்தின் வயது வரம்புகள் கீழிறங்குகின்றன, இன்று இப்பருவம் 14—14.5 வயதிலேயே முடிவடைகிறது. எனவே இளமைப் பருவம் இதற்கேற்றபடி முன்னராகவே ஆரம்பமாகிறது. ஆனால் இக்கட்டத்தின் திட்டவட்டமான உள்ளடக்கம் முதலில் சமூகச் சூழ்நிலைகளால் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. சமுதாயத்தில் இளைஞர்களின் நிலை, இவர்கள் கற்றுத் தேர வேண்டிய விஷயங்களின் அளவு, வேறு சில காரணிகள் ஆகியவை இச்சமூகச் சூழ்நிலைகளைப் பொறுத்தவையாகும்.

நவீன சமுதாயத்தில் உழைப்பு மற்றும் சமூக நடவடிக்கை சிக்கலானதையடுத்து, தயாரிப்புக் கட்டம் (இக்கட்டத்தில் மனிதன் உழைப்பதில்லை, பெரும்பாலும் படிக்கிறான்) கணிசமாகக் கூடியுள்ளது. சமூக ரீதியில் அவசியமான கல்வி மற்றும் பயிற்சிக் கட்டம் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு நீண்டதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு பின்னால் உண்மையான சமூக முதிர்ச்சி ஏற்படும். எனவேதான் இளமைப் பருவம் நீண்டு போயிற்று, பொதுவில் வயது வரம்புகளில் குறிப்பிட்ட தெளிவின்மை தோன்றியது.

ஆரம்ப இளமைப் பருவம் (14.5—17 வயது) என்பது இச்சிக்கலான கட்டத்தின் ஆரம்பம் மட்டுமே. இதன் முக்கிய அம்சங்களை இப்போது பார்ப்போம்.

உடல் வளர்ச்சி.

இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் மனிதனின் உடல் வளர்ச்சி முடிவடைகிறது. உயர அதிகரிப்பு வேகம் வளர் இளம் பருவத்துடன் ஒப்பிடுகையில் குறைகிறது. சிறுமிகள் சராசரியாக 16, 17 வயதிலும் (விதிவிலக்கு 13 மாதங்கள் முன்னரோ, பின்னரோ), சிறுவர்கள் 17, 18 வயதிலும் (விதி விலக்கு 10 மாதங்கள் முன்னரோ, பின்னரோ) தம் முழு உயரத்தை அடைகின்றனர். உடல் எடை கூடுகிறது; சிறு வர்கள் சமீபத்தில் தாம் சிறுமிகளிடமிருந்து பின்தங்கியிருந் ததை விரைவாக எட்டிப் பிடிக்கின்றனர். தசை பலம் வேக மாக அதிகரிக்கிறது: 16 வயதுச் சிறுவன் இவ்விஷயத்தில் 12 வயதுச் சிறுவனை விட இரு மடங்கு அதிக பலசாலியா யிருப்பான். உயர வளர்ச்சி முடிவடைந்து கிட்டத்தட்ட ஓராண்டிற்குப் பின் இளைஞன் பெரியவர்களுக்கு உரித்தான சாதாரண தசை பலத்தை அடைகிறான். பல விஷயங்கள் சரியான உணவு முறை, உடற்பயிற்சி, விளையாட்டு ஆகிய வற்றைப் பொறுத்தவையாகும். ஒரு சில விளையாட்டுகளில் ஆரம்ப இளமைப் பருவத்தில்தான் அதிகபட்ச சாதனை களை அடைய முடியும்.

பால் முதிர்ச்சி இன மற்றும் தேசியச் சிறப்பியல்புகள், தட்பவெப்பநிலையைப் பொறுத்தது என்ற கருத்து பரவ லாக இருந்தாலும் இது சரியல்ல. ஆனால் உணவில் உள்ள வேறுபாடுகளும் வேறு சில சமூக-பொருளாதாரக் காரணி களும் தாக்கம் செலுத்தக் கூடும். மேலும், சராசரி புள்ளி விவரமும் தனிப்பட்ட உடற்கூறு அம்சங்களும் எப்போதும் பொருந்திப் போவதில்லை என்பதைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும். முற்றிலும் ஆரோக்கியமான ஒரு சிலரின் வளர்ச்சி சராசரி வளர்ச்சியிலிருந்து பின்தங்கியிருக்கக் கூடும் அல்லது விஞ்சியிருக்கக் கூடும். இம்மாறுபாடுகளை உடற் குறைகளிலிருந்து வேறுபடுத்துவது கடினம்.

வளர்ச்சியின் சமூகச் சூழல்.

இளைஞன் என்பவன் குழந்தைக்கும் பெரியவர்களுக்கும் இடைப்பட்ட நிலையை வகிக்கிறான். குழந்தை பெரியவர் களைச் சார்ந்திருக்கிறான், இவர்கள்தான் குழந்தையின்

வாழ்க்கையின் முக்கிய சாரத்தையும் திசையமைவையும் நிர்ணயிக்கின்றனர். குழந்தைகள் நிறைவேற்றும் கடமைகள் பெரியவர்கள் நிறைவேற்றும் கடமைகளிலிருந்து குணாம்ச ரீதியில் வேறுபடுகின்றன, இரு தரப்பினருக்கும் இது தெட்டத் தெளிவாகத் தெரியும். இளைஞனின் நடவடிக்கைகள் சிக்கலாக சிக்கலாக அவர்கள் ஏற்கும் சமூகப் பாத்திரங்களும் அவர்களுடைய அக்கறைகளும் எண்ணிக்கை ரீதியில் கூடுவதோடு கூட, அவற்றில் குணாம்ச ரீதியான மாற்றமும் ஏற்படுகிறது, பெரியவர்களுக்குரிய கடமைகள் மேன்மேலும் அதிகமாகத் தோன்றுகின்றன, இதனால் சுதந்திரமும் பொறுப்புணர்வும் அதிகரிக்கின்றன. சோவியத் நாட்டில் 14 வயது ஆனதும் கம்சமோலில் சேரலாம், 16 வயதானதும் அனைவருக்கும் பாஸ்போர்ட் வழங்கப்படுகிறது, 18 வயதானதும் வாக்குரிமையையும் திருமணம் செய்து கொள்ளும் உரிமையையும் இளைஞர்கள் பெறுகின்றனர். பலர் இவ்வயதில் தம் உழைப்பு வாழ்க்கையைத் துவக்கி விடுகின்றனர், வேலையைத் தேர்ந்தெடுக்கிறனர். ஆனால் பெரியவர்களின் அந்தஸ்திற்கேற்ற அம்சங்களோடு கூட இளைஞனிடம் சார்புநிலை அம்சங்களும் காணப்படுகின்றன, இவை அவனை குழந்தையின் நிலையுடன் நெருங்கி வரச் செய்கின்றன. பொருளாதார ரீதியில் மேல்வகுப்பு மாணவர்கள் இன்னமும் பெற்றோர்களைச் சார்ந்துள்ளனர். பள்ளியில் அடிக்கடி அவன் பெரியவனாகி விட்டான் என்று கூறும் அதே சமயம், அவன் கீழ்படிந்து நடக்க வேண்டும் என்றும் கூறுகின்றனர். பள்ளிக்கு வெளியிலும் இதைக் காணலாம்; அங்கே 16 வயதினரை மட்டுமல்ல, 20 வயதினரைக் கூடப் பெரியவர்களாகக் கருதுவதில்லை. தெளிவற்ற இந்நிலையும்—அதாவது, சில விஷயங்களில் பெரியவர்கள் என்கின்றனர், வேறு சில விஷயங்களில் பெரியவர்கள் என்று ஒப்புக்கொள்வதில்லை—இளைஞர்களின் முன் வைக்கப்படும் கோரிக்கைகளும் இவர்களுடைய மனநிலையில் இவர்களுக்கே உரித்தான வகையில் பிரதிபலிக்கின்றன.

மூளை நடவடிக்கையின் சிறப்பியல்புகள்.

சாதாரணமாக, 15—16 வயது வாக்கில் மனிதனின் பொது அறிவுத் திறமைகள் உருவாகி விடுகின்றன,

குழந்தைப் பருவத்தில் காணப்பட்டதைப் போல் அவற்றின் வளர்ச்சியில் பெரும் வேகம் எதுவுமில்லை. ஆனால் இத் திறமைகள் மேம்பாடடைவது தொடருகிறது. சிக்கலான அறிவுத்துறை செயல்களை கிரகிப்பதும், கருத்தமைப்புகள் செழுமையடைவதும் இளைஞர்களின் மூளை நடவடிக் கையை ஸ்திரமானதாக, அதிகச் செயல்வன்மையுள்ளதாக மாற்றி, இந்த விஷயத்தில் இதை பெரியவர்களின் நடவடிக் கையை நெருங்கி வரச் செய்கின்றன. குறிப்பாக **விசேஷத்** திற மைகள் விரைவாக வளர்ச்சியடைகின்றன. அக்கறைகளின் திசையமைவு மேன்மேலும் பாகுபாடடைவதோடு சேர்ந்து இது இளைஞர்களின் மூளை நடவடிக்கையின் கட்டமைவை, சிறு வயதிலிருந்ததை விட அதிகச் சிக்கலானதாக, தனிப் பட்டதானதாக மாற்றுகிறது. அறிவுத் திறமைகள் பாகு பாடடைவது சிறுமிகளை விடச் சிறுவர்களிடம் முன்ன ராகவே ஆரம்பமாகின்றது, நன்கு வெளிப்படுகின்றது என்று ஆராய்ச்சி விவரங்களிலிருந்து தெரிய வருகிறது. திறமை களும் அக்கறைகளும் தனித்துறைமயப்படுத்தப்படுவதும் வேறு பல தனிப்பட்ட மாறுபாடுகளை தெட்டத் தெளி வானவையாக்கி, அவற்றிற்கு நடைமுறை முக்கியத்துவத்தை அளிக்கிறது. இதையும், மேல்வகுப்பு மாணவர்களை வேலை யைத் தேர்ந்தெடுப்பதற்குத் தயார்படுத்த வேண்டிய அவசியத்தையும் கவனத்தில் கொண்டு, மேல்வகுப்புகளில் கற்பித்தலில் தனித்தனி மாணவனுக்கேற்ற அணுகுமுறை கள் மீது அதிக கவனம் செலுத்த வேண்டும், மாணவர்களின் சுதந்திரத்தை வளர்க்க வேண்டும், பொதுக் கல்வித் திட்ட வரம்பிற்குள் ஒரு சில தனித்துறைப்பாட்டிற்கான வாய்ப் பையளிக்க வேண்டும். விசேஷத் திறமைகள் உருவாவதே பெரும்பாலும் கல்வியின் தன்மையாலும் திசையமைவா லும் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது என்பதைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும்.

ஆளுமை உருவாகி முதிர்ச்சியடைவதில் இளமைப் பருவம்தான் கடைசிக் கட்டமாகும். பால் முதிர்ச்சியுடன் சேர்ந்து உடலின் உள்ளேயும் வெளித்தோற்றத்திலும் ஏற்படும் பெரும் மாற்றங்கள், ஸ்திரமற்ற நிலை (குழந்தையுமல்ல, பெரியவனும் அல்ல), வாழ்க்கை நடவடிக்கை சிக்கலாவது, யாருடன் சேர்ந்து இளைஞன் தன் நடத்தையை ஒத்திசை விக்க வேண்டுமோ அவர்களின் வட்டம் விரிவடைதல் ஆகி

யவையெல்லாம் ஒன்றுசேர்ந்து இளமைப் பருவத்தில் குறிப்பிட்ட மதிப்புகளை நாடுவதைப் பெரிதும் தீவிரப்படுத்துகின்றன. சொந்த பண்புகளை அறிதல், புதிய விஷயங்களின் கிரகிப்பு, மூத்த வயதினர் அல்லது சமவயதினருடனான தொடர்புகள் எதுவாக இருந்தாலும் அவற்றின் மதிப்பீட்டின் மீது இளைஞன் குறிப்பாக கவனம் செலுத்துகிறான், தானே உணர்வு பூர்வமாக உருவாக்கிய அல்லது கிரகித்த அளவுகோல்கள், வரையளவுகளின் அடிப்படையில் நடக்க முற்படுகிறான்.

எல்லாவற்றிற்கும் மேலாக, இது சுய உணர்வின் வளர்ச்சியில் வெளிப்படுகிறது.

2. சுய உணர்வின் வளர்ச்சி

சுய உணர்வு என்பது சிக்கலான உளவியல் கட்டமைப்பாகும். இதில் முதலாவதாக, தன் சொந்த தனித்துவத்தைப் பற்றிய உணர்வு (இதன் முதல் தளிர்கள் கைக்குழந்தையிடம் தோன்றுகின்றன, வெளிப் பொருட்களால் ஏற்படும் உணர்ச்சிகளையும் சொந்த உடலின் பல்வேறு பகுதிகளால் ஏற்படும் உணர்ச்சிகளையும் குழந்தை வேறுபடுத்திப் பார்க்கத் துவங்குகிறான்), இரண்டாவதாக, தனிநபர் என்ற வகையில் தன்னைப் பற்றிய உணர்வு, மூன்றாவதாக, சொந்த மனநிலைப் பண்புகள், தன்மைகளைப் பற்றிய உணர்வு, நான்காவதாக, குறிப்பிட்ட சமூக, நன்னெறி சுய மதிப்பீடுகள் ஆகியவை அடங்கும். இவையெல்லாம் தம் தோற்றத்திலும் பணியிலும் ஒன்றுடன் ஒன்று தொடர்புடையவை. ஆனால் இவையனைத்தும் ஒரே நேரத்தில் உருவாவதில்லை. தனித்துவ உணர்வின் முளைகள் கைக்குழந்தையாயிருக்கும் பொழுதே தோன்றுகின்றன, ''நான்'' என்ற உணர்வு சுமாராக 3 வயதிலிருந்து, குழந்தை தனி பிரதி பெயற்சொற்களை சரியாக உபயோகிக்கத் துவங்குவதிலிருந்து தோன்றுகிறது. சொந்த மனநிலைப் பண்புகளை உணருவதும் சுய மதிப்பீடும் வளர் இளம் பருவத்திலும் இளமைப் பருவத்திலும்தான் அதிகபட்ச முக்கியத்துவத்தைப் பெறுகின்றன. மேற்கூறியவை அனைத்தும் பரஸ்பரம் தொடர்புடையவையாகும், எனவே இதில் ஏதாவதொன்று

செழுமையடையும் பொழுது அது இந்த அமைப்பு முழுவதையுமே மாற்றியமைக்கும்.

சொந்த வெளித் தோற்றத்தைப் பற்றிய மன வடிவம்.

வளர் இளம் பருவத்தினர் ''நான்'' என்பதன் மீதும் இதன் பண்புகள் மீதும் பேரார்வம் செலுத்துகின்றனர். உதாரணமாக, இப்பருவத்தினர் தம் உடலமைப்பை, உடலை முற்றிலும் புதிய கண்ணோட்டத்துடன் அணுகுகின்றனர். இந்த மிகையார்வம் பல நேரங்களில் இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்திலும் அப்படியே இருக்கும். மாறி வரும் தம் வெளித்தோற்றத்தை விமர்சனக் கண் கொண்டு ஆராயும் இளைஞர்கள் இது குறித்து அடிக்கடி பெரும் கவலைப்படுகின்றனர். ஏராளமானவர்கள் தம் தோற்றத்தை மாற்றப் பெரிதும் விரும்புவர். குறிப்பாக, சகவயதினர் மத்தியில் எவை தமக்குச் செல்வாக்கையும் பிரபலத்தையும் தருமோ அவை அவர்களுக்கு மிக முக்கியம். பலருக்குத் தாம் குட்டையாய் இருப்பது, குண்டாக இருப்பது, முகத்தில் பருக்களிருப்பது போன்றவை கவலை தரும். சற்று தாமதமாக முதிர்ச்சியடையும் சிறுவர்கள் குறிப்பாகப் பெரிதும் பாதிக்கப்படுவர்; இரண்டாம்பட்சம் பால் அறிகுறிகள் தோன்றுவதில் தாமதம் ஏற்படுவதானது சகவயதினர் மத்தியில் இவர்களின் செல்வாக்கைக் குறைப்பதோடு கூட, தாழ்வு மனப்பான்மையையும் ஏற்படுத்துகின்றது. சாதாரணமாக, இவ்வுணர்ச்சிகள் இரகசியமாக வைக்கப்பட்டிருக்கும். சொந்த வெளித் தோற்றத்தைப் பற்றிய மனவடிவம் இளைஞர்களின் சுய உணர்வில், சாதாரணமாகப் பெரியவர்கள் நினைப்பதை விட அதிகப் பங்காற்றுகிறது. சாதாரண வளர்ச்சியின் நெளிவு சுழிவுகளை அறியாமலிருப்பதானது பலருக்கு உண்மையான ''சோகமாகும்''.

சொந்த குணநலன்களைப் பற்றிய உணர்வும் சுய மதிப்பீடும்.

சிறு வயதில் குழந்தைகளின் சுய உணர்வும் சுய மதிப்பீடும் சாதாரணமாக பெற்றோர்களிடமிருந்தும் செல்வாக்குள்ள மற்ற பெரியவர்களிடமிருந்தும் அவர்கள் பெறும்

மதிப்பீட்டின் மறு பிம்பமாயிருக்கும். குழந்தை வளர வளர அவனுடைய நடத்தையானது மதிப்பீட்டிலிருந்து சுய மதிப் பீட்டை நோக்கி மாறும். ஆனால் தன் குணநலன்களை, குறிப்பாக துணிவு, வீரம், கோட்பாட்டு நிலை போன்ற சிக்கலான தார்மீக, உளவியல் குணநலன்களைப் பற்றிய உணர்வில் உணர்ச்சிகரமான மதிப்பீடும் சமூக ஒப்பீடும் (தன் அறிவையும் அழகையும் வேறு ஒருவருடைய அறிவு, அழகுடன் ஒப்பிட்டால்தான் இவற்றை மதிப்பிட முடியும்) அடங்கும்.

வளர் இளம் பருவத்தினரைப் போன்றே இளைஞர் களும் தாம் யார், தமக்கு என்ன மதிப்பு, தம்மால் என்ன வெல்லாம் செய்ய முடியும் என்று அறியப் பெரிதும் விரும்பு கின்றனர். இரண்டு வகையான சுய மதிப்பீடுகள் உண்டு. முதல் வகையில், ஒருவருடைய எதிர்பார்ப்பு முடிவுகளுடன் ஒப்பிடப்படுகிறது (''ஒரு கடினமான நிலவரத்தைக் கண்டு நான் கலங்கவில்லை என்றால் நான் கோழையல்ல என்று பொருள்; நான் ஒரு கடினமான கடமையில் இறங்கி அதைக் கற்றுத் தேர்ந்தால் நான் திறமையானவன் என்று பொருள்''). ஆனால் இளைஞனின் வாழ்க்கை அனுபவம் மட்டானதாக இருப்பதால் அது இப்படிச் சரிபார்ப்பதைச் சிக்கலாக்கு கிறது. பெரியவர்களின் நோக்குநிலையிலிருந்து பார்த்தால், அர்த்தமற்றவையாகத் தோன்றும் பல்வேறு நடவடிக்கை களுக்கு (ஆபத்தான செயல்கள், பைத்தியக்காரத்தனமான செயல்கள்), மற்றவர்கள் மத்தியில் தனிப்பட்டு நின்று, பிரபலமடைய வேண்டும் என்ற ஆவல் மட்டும் காரணமல்ல; தன் நெஞ்சுறுதியை, வீரத்தை சுயமாகச் சோதித்துப் பார்க்க வேண்டுமென்ற தேவையும் இதற்குக் காரணமாகும்.

இரண்டாவது வகையான சுய மதிப்பீடு சமூக ஒப்பீடா கும், அதாவது தன்னைப் பற்றிச் சுற்றியுள்ளவர்கள் கொண் டுள்ள கருத்துகளை ஒப்பிடுதல். தன்னைப் பற்றிச் சுற்றி யுள்ளவர்கள் கொண்டுள்ள கருத்தைப் பெரிதும் உணர்ச்சி கரமாக மதிக்கும் வளர் இளம் பருவச் சிறுவனே, தனிப்பட்ட மதிப்பீடுகள் மட்டுமின்றி அவற்றின் அளவுகோல்களும் மாறு வதை அறிந்துணருகிறான். சக மாணவர்கள் வீரச் செயல் என்று கூறுவதை ஆசிரியர் பொய்யான நட்பு என்கிறார். எனவே இங்கும் சுயமாகச் சிந்தித்து, தேர்ந்தெடுத்து, சரி பார்க்கும் அவசியம் தோன்றுகிறது.

''நான்'' என்பதன் மனவடிவங்கள் சிக்கலானவை, பன் முகத் தன்மையுள்ளவை. இங்கே உண்மையான ''நான்'' (குறிப்பிட்ட தருணத்தில் என்னை நான் எப்படிப் பார்க் கிறேன்), மாற்றமடையும் ''நான்'' (நான் எப்படிப்பட்ட வனாக மாற முயலுகிறேன்), கருத்தியலான ''நான்'' (என் தார்மீகக் கோட்பாடுகளின் அடிப்படையில் நான் எப்படிப் பட்டவனாக விரும்புகிறேன்), அதிகற்பனை ''நான்'' (எல் லாம் சாத்தியமாக இருந்தால் நான் எப்படிப்பட்டவனா வேன்), இன்னும் பல்வேறு விதமான ''நான்'' ஆகியவை அடங்கும். முதிர்ச்சியடைந்த ஒருவரின் சுய உணர்வில் கூட முரண்பாடுகள் இருக்கும், எல்லா சுய மதிப்பீடுகளும் சரியா னவை என்று கூற முடியாது. இளமைப் பருவத்தில் விஷயம் இன்னமும் சிக்கலானது. சில சமயங்களில் இளைஞன் சுய கவனிப்பு, சுய சிந்தனையின் மூலம் தன்னைத் தானே அறிய முயலுகிறான். சுயபகுப்பாய்வின் வளர்ச்சியும் தன் மீதான ஆர்வம் அதிகரிப்பதும் இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பக் கட்டத்திற்கு உரித்தானவை. சொந்த நாட்குறிப்புகளை எழுத ஆரம்பிப்பது (இளைஞர்களை விட யுவதிகளிடம் இது முன்கூட்டியே தோன்றுகிறது, அடிக்கடி காணப்படு கிறது), இலக்கியப் பாத்திரங்களுடன் தம்மை ஒப்பிடுவது (வளர் இளம் பருவத்தினர் தம்மைப் பாத்திரங்களின் செயல் களுடன் ஒப்பிட்டனர் என்றால், இளைஞர்கள் தம்மை செயல்நோக்கங்கள், உணர்ச்சி அனுபவங்களுடன் ஒப்பிடு கின்றனர்), மற்றவர்களின் மனநிலை மீதான ஆர்வம் அதி கரிப்பது ஆகியவற்றில் மேற்கூறியவை வெளிப்படுகின்றன.

ஒரு சில உளவியலர்கள் இளைஞர்களின் சுயபகுப் பாய்வை வரவேற்பதில்லை; இது தனிமைப்படுத்தும் அபா யத்தை ஏற்படுத்தக் கூடும், எதார்த்தத்திலிருந்து விலகி கற் பனையுலகிற்கு இட்டுச் செல்லும் என்கின்றனர். 15 வயதுச் சிறுவர் சிறுமியரின் உள் உலகம் மேற்பார்வைக்குக் கவலை யற்றதாகப் பட்டாலும் சிக்கலானது, எளிதில் பாதிப்பிற்கு ஆளாகக் கூடியது. மன ஆரோக்கியத்தின் வரையளவுகளோ பெரியவர்களுக்கானவையிலிருந்து மாறுபட்டவை. பொது வான கவலை மட்டம் வளர் இளம் பருவத்தினரிடமிருந் ததை விட இளைஞர்களிடம் அதிகமானது. குழந்தைப் பருவத்திற்கு விடை கொடுக்கும் பொழுது பல நேரங்களில் எதையோ இழந்து விட்டதைப் போன்ற ஒரு உணர்வு,

''நான்'' என்பது ஒரு மாயை என்ற உணர்வு, தனிமை மற்றும் குழப்ப உணர்வு தோன்றுவதுண்டு.

இந்த அம்சங்களை மிகைப்படுத்தி மதிப்பிட வேண்டிய தில்லை. இளமைப் பருவத்தின் இடர்ப்பாடுகள் வளர்ச்சிப் பிரச்சினைகளாகும், இவற்றை வெற்றிகரமாகச் சமாளிக் கலாம்; மேலும், எல்லோரும் இவற்றால் பாதிக்கப்படுவர் என்றோ, எல்லோருமே கண்டிப்பாக இவ்வளவு கஷ்டப் படுவார்கள் என்றோ கூற முடியாது. மொத்தத்தில் இது மிகவும் மகிழ்ச்சிகரமான பருவமாகும். நரம்பு நோயினால் பாதிக்கப்பட்ட இளைஞர்களிடம், முந்தைய வளர்ச்சிச் சூழலின் காரணமாய் (குறைவான சுய மதிப்பு, மற்றவர் களுடனான மோசமான உறவுகள்) இந்தப் பாதிப்புடன் தொடர்புடைய இளைஞர்களிடம்தான் ஸ்திரமான தன் முனைப்பு தன்மை தோன்றும் உண்மையான அபாயம், தன் னுள்ளேயே சுருங்கிக் கிடக்கும் அபாயம் தோன்றுகிறது. ஒரு நல்ல ஆசிரியர் இத்தகையவர்களுக்கு மிகவும் ஏற்ற, சிறந்த கலந்து பழகும் வடிவங்களில் இவர்களைத் திறமையாக ஈடுபடுத்தி, உதவுவார். இதற்கு மாறாக, எந்த ஒரு நிர்ப்பந்தமும் முரட்டுத்தனமான தலையீடும் கூடுதல் காயத்தை மட்டுமே ஏற்படுத்தும். ஆரோக்கியமான தார் மீகச் சூழலில் வளரும் இளைஞர்களில் பெரும்பாலானோ ரிடம் மனத் தனிமையும் சுயபகுப்பாய்வும் கலந்து பழகு வதற்கு இடையூறாக இல்லாதவை மட்டுமல்ல, இது ஆழ மடையவும், இதன் தேர்வுத் திறன் வளரவும் உதவுகின்றன.

சுயபகுப்பாய்வை குறிக்கோளற்ற சுய ஆழ்சிந்தனை யுடன் போட்டுக் குழப்பக் கூடாது. தான் தனிநபர் என்று கண்டுபிடிப்பதானது, எந்த சமூக உலகில் தான் வாழப் போகின்றோமோ அந்த சமூக உலகைக் கண்டுபிடிப்பதுடன் பிரிக்க முடியாதபடித் தொடர்புடையது. இளைஞர்களின் சுயபகுப்பாய்வு என்பது ஒருபுறம், ''நான்'' என்பதை உணரு வதாகும் (''நான் யார்? நான் எப்படிப்பட்டவன்? எனக்கு என்ன திறமைகள் உள்ளன? நான் எதற்காக என்னை மதிக்க முடியும்?''), மறு புறம், உலகில் தன் நிலையை உணருவதாகும் (''என்னுடைய வாழ்க்கை இலட்சியம் என்ன? யார் என்னுடைய நண்பர்கள், யார் விரோதிகள்? நான் யாராக விரும்புகிறேன்? நானும் சுற்றியுள்ள உலகமும் மேம்பாடடைய நான் என்ன செய்ய வேண்டும்?''). முதல்

வகையான கேள்விகளை—தன்னைப் பற்றிய கேள்விகளை—வளர் இளம் பருவச் சிறுவன்தான், சில சமயம் அவற்றைப் பற்றி உணராமலேயே, தன் முன் வைக்கிறான். இரண்டாவது வகையானவற்றை, அதிகப் பொதுவான உலகக் கண்ணோட்டக் கேள்விகளை இளைஞன்—இவனைப் பொறுத்தமட்டில் சுயபகுப்பாய்வு என்பது சமூக, தார்மீக சுயநிர்ணய அம்சமாகிறது—தன் முன் வைக்கிறான். இளைஞர்களின் பல வாழ்க்கைத் திட்டங்கள் எப்படி மாயையானவையோ அதே போல் இந்த சுயபகுப்பாய்வும் மாயையானது. ஆனால் சுயபகுப்பாய்விற்கான தேவையே வளர்ச்சியடைந்த ஆளுமைக்கு அவசியமான அறிகுறி, செயல் முனைப்பான சுய வளர்ச்சிக்கு ஒரு முன்நிபந்தனை ஆகும்.

இளைஞர்களின் சுயபகுப்பாய்வின் ஆழமும் வேகமும் பல சமூகக் காரணிகள் (சமூகத் தோற்றம், சமூகச் சூழல், கல்வி மட்டம்), தனிநபர் காரணிகள் (அகமுகம், புறமுகம் ஆகியவற்றின் மட்டம்), வாழ்க்கை வரலாற்றுக் காரணிகள் (குடும்ப வளர்ப்பு, சகவயதினருடனான உறவு, படிக்கும் பழக்கம்) ஆகியவற்றைப் பொறுத்தவை; இக்காரணிகளின் விகிதம் இன்னமும் சரியானபடி ஆராயப்படவில்லை. சில இளைஞர்கள் தனிமையை விரும்புவர், மற்றவர்களோ அதைக் கண்டு அஞ்சுவர், சிறிது நேரம் கூட அவர்களால் தனியே இருக்க முடியாது, எனவே இவர்களுக்குச் சமூகத் தொடர்புகள் (அவர்கள் அறியாமலேயே) சொந்தக் கவலைகளிலிருந்து தப்பிக்கும் ஒரு வழியோ என்ற சந்தேகம் எழுகிறது; போதுமான சுயபகுப்பாய்வு வளர்ச்சியில்லாததால் தான் இவர்களால் இக்கவலைகளை எதிர்கொண்டு சமாளிக்க முடிவதில்லை. இளைஞர்களில் பெரும்பாலோர் இந்த இரண்டு நிலைகளுக்கு இடையிலிருக்கின்றனர். ஆசிரியர் இந்த வேறுபாடுகளை அறிந்து, கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும்.

சுய மதிப்பும் அதன் செயற்பாடும்.

ஆளுமையின் மிக முக்கிய ஒரு அம்சம்—இது பெரும்பாலும் இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் உருவாகிறது—சுய மதிப்பாகும்; அதாவது பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட சுய மதிப்பீடு, தன்னை ஒரு தனிநபராக ஏற்பது அல்லது ஏற்காமலிருக்கும் அளவு. உயர்வான சுய மதிப்பு என்பது தற்

பெருமையோ, சுய விமர்சனமின்மையோ அல்ல. ஒருவன் தன்னை மற்றவர்களை விட மோசமானவனாகவோ, குறைந்தவனாகவோ கருதவில்லை, அவன் தன்னைப் பற்றி நல்ல படியாக மதிப்பிடுகிறான் என்றுதான் இதற்குப் பொருள். மாறாக, குறைவான சுய மதிப்பு நிரந்தர அதிருப்தி, தன்னைப் பற்றிய சந்தேகம், தன் சக்தியில் நம்பிக்கையின்மை ஆகியவற்றைக் குறிக்கிறது.

குறிப்பிட்ட ஒரு தனிநபரின் சுய மதிப்பின் மட்டம், தனிப்பட்ட சுய மதிப்பீடுகளுக்கு மாறாக, ஒப்பீட்டளவில் ஸ்திரமானது; ஆனால் வெற்றிகளோ தோல்விகளோ தொடர்ந்தாற் போல் ஏற்பட்டால், அவை இம்மட்டத்தை அதிகரிக்கலாம் அல்லது குறைக்கலாம். குழந்தைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் செயல்படும் பல்வேறு காரணிகள்—பெற்றோர்களின் அணுகுமுறை, சகவயதினரின் மத்தியில் உள்ள நிலை போன்றவை—சுய மதிப்பு உருவாவதன் மீது தாக்கம் செலுத்துகின்றன. இளமைப் பருவத்தில் முந்தைய மதிப்புகள் உடைந்து, தம் சொந்த குணநலன்களைப் புதிய விதத்தில் உணருவதால், சொந்த ஆளுமையைப் பற்றிய கருத்தும் மறுபரிசீலனைக்கு ஆளாகிறது. இளைஞர்கள் பல நேரங்களில் அதிகமான, எதார்த்தத்திற்குப் பொருந்தி வராத எதிர்பார்ப்புகளை முன்வைப்பர், தம் திறமைகளை, தமக்கு மற்றவர்கள் மத்தியில் உள்ள நிலையை மிகைப்படுத்தி மதிப்பிடுவர். ஆதாரமற்ற இந்த தன்னம்பிக்கை அடிக்கடிப் பெரியவர்களுக்கும் சகவயதினருக்கும் எரிச்சலூட்டுகிறது; ஏராளமான மோதல்களுக்கும் ஏமாற்றங்களுக்கும் இடமளிக்கிறது. ஏராளமான முயற்சிகள், தவறுகளுக்குப் பின்னர்தான் இளைஞன் (சாதாரணமாகப் பள்ளிக்குப் பின்) தன் எதார்த்த வாய்ப்புகளை அறிகிறான்.

இளைஞர்களின் ஆதாரமற்ற தன்னம்பிக்கை எவ்வளவுதான் விரும்பத் தகாததாயிருந்தாலும், குறைவான சுய மதிப்பு உளவியல் நோக்குநிலையிலிருந்து பார்க்கையில் பன்மடங்கு அதிக ஆபத்தானது. இது தன்னைப் பற்றி ஒருவனுக்குள்ள கருத்தை முரண்பாடானதாக, நிலையற்றதாக ஆக்குகிறது. குறைவான சுய மதிப்புடைய இளைஞர்கள் கலந்து பழகக் கஷ்டப்படுகின்றனர், ஏதாவது ஒரு பொய்யான முகத்தை, முகமூடியை முன்வைத்து சுற்றியுள்ளவர்களிடமிருந்து மறைந்து கொள்ள முயலுகின்றனர். ஒரு

பாத்திரத்தை ஏற்று அதன்படிச் செயல்படும் பொழுது அது உள் பதட்டத்தை அதிகப்படுத்துகிறது. இப்படிப்பட்டவர்கள் விமர்சனம், கேலி, தம்மைப் பற்றிச் சுற்றியுள்ளவர்கள் கொண்டுள்ள கருத்து ஆகியவற்றால் குறிப்பாகப் புண்படுகின்றனர். ஒருவனின் சுய மதிப்பு எவ்வளவுக்கெவ்வளவு குறைவானதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அதிகமாக அவன் தனிமையுணர்வால் பாதிக்கப்படும் வாய்ப்பு உள்ளது. குறைவான சுய மதிப்பு தனிநபரின் சமூக எதிர்பார்ப்புகளைக் குறைக்கிறது, எந்த நடவடிக்கையில் எல்லாம் போட்டி உள்ளதோ அதிலிருந்தெல்லாம் விலகத் தூண்டுகிறது. இப்படிப்பட்டவர்கள் பல நேரங்களில், தாம் முன்வைத்த லட்சியத்தை அடையப் பாடுபடுவதைக் கைவிடுகின்றனர், ஏனெனில் இவர்கள் சொந்த சக்தியை நம்புவதில்லை. இதனால் இவர்களுடைய குறைவான சுய மதிப்பீடு உறுதிப்படுகிறது.

குறைவான சுய மதிப்பு என்றால் கூச்சம் என்று பொருளல்ல. ஒரு ஆசிரியர் தன் மாணவர்களில் யாரிடமாவது குறைவான சுய மதிப்பின் அறிகுறிகளைக் கண்டால், சம்பந்தப்பட்டவர்கள் தம் சமூக மற்றும் மானுட மதிப்பை நன்கு உணரக் கூடிய சூழ்நிலைகளைத் தோற்றுவிக்க வேண்டும், ஆளுமைக்கு ஆபத்தான இப்போக்கைத் தடுத்து நிறுத்த வேண்டும்.

3. கலந்து பழகுதலும் உணர்ச்சிகளும்

எதிர்காலத்தை முடிவுசெய்யும் சிக்கலான பிரச்சினைகளுக்கு இளைஞன் தனியாகத் தீர்வு காண்பதில்லை, பெற்றோர்கள், சகவயதினர், ஆசிரியர்கள் ஆகியோருடன் கலந்து பழகும் பொழுது, அவர்களின் ஆதரவுடன் இளைஞன் இப்பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காண்கிறான்.

சுயமாகச் செயல்படும் நாட்டமும் பெற்றோர்களுடன் உள்ள பரஸ்பர உறவுகளும்.

வளர் இளம் பருவத்தினரே, தாம் பெரியவர்களாகி விட்டோம் என்ற உணர்வின் அடிப்படையில், தம் சார்புநிலையை விடுத்து பெற்றோர்களுடன் உள்ள உறவுகளை சமத்துவத்தின் அடிப்படையில் மாற்றியமைக்க முயலுகின்றனர்.

இப்போக்கு இளமைப் பருவத்திலும் தொடருகிறது. அவர்கள் அடையும் சுய உரிமையின் அளவும் தன்மையும் எப்படிப்பட்டவை? இளமைப் பருவம் எப்போதும் எங்கும் ''கிளர்ந்தெழக் கூடியது'', ''தலைமுறைகளுக்கிடையில் மோதல்களை'' ஏற்படுத்தக் கூடியது என்ற ஒருதலைப்பட்சமான தத்துவங்கள் இளமைப் பருவச் சமூக உளவியலுக்குப் பெரும் கேடிழைத்துள்ளன. உண்மையில், சமூக மாற்றங்களின் வேகம், தன்மை, குடும்பத்தின் கட்டமைவு, கட்டுப்பாட்டைப் பேணும் முறைகள், தன்மை போன்ற பல சமூகச் சூழ்நிலைகளின் ஒட்டுமொத்தம்தான் தந்தையர்களுக்கும் தனயர்களுக்கும் இடையிலான பரஸ்பர உறவுகளை நிர்ணயிக்கிறது. உருவாகி வரும் தனிநபரின் சொந்த நாட்டங்களுக்கு வாய்ப்பளிக்காத எதேச்சாதிகார வளர்ப்பு முறையில் உண்மையில் மோதல்கள் தோன்றுவதுண்டு; ஜனநாயக வளர்ப்பு முறை இம்மோதல்களைத் தவிர்க்க உதவுகிறது. அதே பொழுது, இளமைப் பருவத்தில் பெற்றோர்களுடனான பரஸ்பர உறவுகளில் ஏற்படும் பெரும் மாற்றத்தைக் கண்டு கண்களை மூடுவதும் தவறாகும்.

வளர்ந்த குழந்தைகளின் சுய உரிமை பற்றிய பிரச்சினையை நவீன உளவியல் திட்டவட்டமாக முன்வைக்கிறது. இதில் **நடத்தை சுய உரிமை** (தன்னைப் பற்றிய விஷயங்களைத் தானே முடிவு செய்யும் அவசியம், உரிமை), **உணர்ச்சிகளின் சுய உரிமை** (பெற்றோர்களைச் சாராது தானாகவே தன் விருப்பு வெறுப்புகளை முடிவு செய்யும் அவசியம், உரிமை), **தார்மீக மற்றும் மதிப்பு சுய உரிமை** (சொந்தக் கண்ணோட்டங்களை வைத்திருப்பதன் அவசியம், உரிமை, உண்மையில் அவை இருப்பது).

வளர் இளம் பருவத்தினர் ஆரம்பத்தில் ஓய்வுத் துறையில்—குறிப்பிட்ட வரம்புகளுக்குள்ளாக—நடத்தை சுய உரிமையை அடைகின்றனர். உதாரணமாக, நகரப் பள்ளி மாணவர்களில் பெரும்பாலோர் ஓய்வு நேரத்தைப் பள்ளிக்கும் வீட்டிற்கும் வெளியில் கழிக்க விரும்புகின்றனர். நகரப் பள்ளியை விட கிராமப் பள்ளி கலாசார ஓய்வு மையமாக அதிக வாய்ப்புகள் உள்ளன; நகரப் பள்ளிக்கு உதவி செய்யும் நாடக மன்றங்கள், பொழுதுபோக்கு மன்றங்கள், பயனீர் மாளிகை போன்றவை இதனுடன் போட்டியிடவும் செய்கின்றன. தம் ஓய்வில் குழந்தைகள் பெரியவர்களை

விட சகவயதிரைச் சேர்த்துக் கொள்ளவே பெரிதும் விரும்பு கின்றனர்.

உணர்ச்சிகளின் சுய உரிமைப் பாதையில் பெரும் இடர்ப் பாடுகள் எதிர்ப்படும். தம்முள் ஏற்பட்டுள்ள மாற்றங் களைப் பெரியவர்கள் உரியபடி மதிப்பிடவில்லை, தம் உணர்ச்சிகளை உரிய கவனத்தில் எடுத்துக் கொள்ளவில்லை என்று இளைஞர்களுக்குப் படுகிறது, பல நேரங்களில் இது முற்றிலும் சரியானதாயிருக்கும். மேல்வகுப்பு மாணவனின் உள் உலகத்தினுள் பெற்றோர்களுக்கு நீண்ட காலத்திற்கு— என்றென்றைக்குமாக இல்லாவிட்டாலும் — இடமில்லாத வாறு செய்து விட சின்னஞ்சிறு கவனக்குறைவே போதும். பெற்றோர்களை விட தம் சகவயதினரே தம்மை நன்கு புரிந்து கொள்வதாக கணிசமான அளவு இளைஞர்கள் கருத்து தெரிவிக்கின்றனர். கட்டுப்பாட்டு ரீதியில் வளர் இளம் பருவம் மிகக் கடினமான வயது என்றால், இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பம் அதிகபட்ச உணர்ச்சி பிரச்சினைகளை முன்வைக்கிறது, குழந்தைகள் பெற்றோர்களிடமிருந்து உளவியல் ரீதியில் அன்னியப்பட வழிவகுக்கிறது. இந்த ஆண்டுகளில் தந்தையுடன் உள்ள பரஸ்பர உறவுகள் குறிப் பாகச் சிக்கலானவையாகின்றன. இந்த வயதிலும் தந்தையை விட தாய்தான் குழந்தைகளுக்கு அதிக நெருக்கமானவளாக இருக்கின்றாள் என்று சோவியத் நாட்டிலும் அயல் நாடு களிலும் நடத்தப்பட்ட ஏராளமான ஆராய்ச்சிகள் காட்டு கின்றன. பெற்றோர்களுடன் உள்ள உறவுகளில் ஓரளவு பிரச்சினைகள் தோன்றுவதாலும், இவர்களுக்குத் தெரியாத இரகசியங்கள் தோன்றுவதாலும் இவர்கள் மீதுள்ள பாசம் அறுந்து போவதாகப் பொருளாகாது. வளர்ந்த குழந்தை களின் அந்தரங்கத்தைப் புண்படுத்தாமல் இரு தரப்பினருக் கும் அவ்வளவு தேவையான உணர்ச்சிகரமான அன்பை யும் பரஸ்பர மன ஒற்றுமையையும் பேணிக் காக்க முடியுமா முடியாதா என்பது பெற்றோர்களின் திறமையையும் சாமர்த்தியத்தையும் பொறுத்ததாகும்.

தார்மீகக் கோட்பாடுகள் மற்றும் மதிப்புகளின் விஷ யத்தில் இளைஞர்கள் தம் உரிமையை விட்டுத்தரவே மாட் டார்கள். சில சமயங்களில் தன்னுரிமையை நிலைநாட்டு வதற்காகவே மிகைப்படுத்தப்பட்ட, கடைக்கோடி கருத்து கள் வெளியிடப்படும். ஆனால் நடைமுறையில் இங்கே பெற்

றோர்களின் தாக்கம்தான் முக்கியமானதாயிருக்கும். நவீன பாணி, ரசனைகள், பொழுதுபோக்கு போன்ற ஒப்பீட்டள வில் மேற்போக்கான பிரச்சினைகளில் தலைமுறைகளுக்கு இடையிலான வேறுபாடு கணிசமானது. கால் சட்டைகளின் நீளம், முடியின் அடர்த்தி, நடனப் பாணி போன்றவற்றைக் கட்டளையிட்டுத் திருத்த சில ஆசிரியர்கள் செய்யும் முயற்சிகள் யாருக்கும் தேவையில்லாத மோதல்களை ஏற் படுத்துகின்றன. ஆனால் அரசியல் கருத்துகள், உலகக் கண் ணோட்டங்கள், வேலையைத் தேர்ந்தெடுப்பது போன்ற பிரச்சினைகளில் பெற்றோர்களின் தாக்கம் கணிசமானது, சாதாரணமாக இது சகவயதினரின் தாக்கத்தை விஞ்சும்.

கூட்டு மனப்பாங்கும் கூட்டு வாழ்க்கையும்.

இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பம் சுயபகுப்பாய்வு நடை பெறும் பருவம் மட்டுமல்ல, மிகவும் ''கூட்டு மனப்பாங் குள்ள'' வயதுமாகும். வளர் இளம் பருவத்தின் ஆரம்பத் தில் கூட்டு வாழ்வில் பங்கேற்பது, மற்றவர்களின் அருகில் இருப்பது மட்டும் குழந்தைகளுக்குப் போதுமானது. மேல் வகுப்பு மாணவர்களுக்கோ முக்கியமானது என்னவெனில் சகவயதினருக்குப் பிடித்தமானவர்களாக இருக்க வேண்டும், ஒரு குழுவில் தான் அவசியமானவன் என்று உணர வேண்டும், அக்குழுவில் குறிப்பிட்ட செல்வாக்கைப் பெற்றிருக்க வேண் டும். கூட்டில் அந்தஸ்து குறைவாக இருப்பதானது சாதா ரணமாக உயர்வான கவலை மட்டத்துடன் தொடர்புடை யதாயிருக்கும்; சகவயதினர் மத்தியில் பிரபலமாயில்லாத வர்கள் மற்றவர்களை விட அடிக்கடி தம் ஆளுமையை மாற்ற விரும்புவர்.

வகுப்புகளில் குறிப்பிட்ட ''துருவமயப்படும் போக்கு'' படிப்படியாக நடைபெறுவதை சமூக ஆராய்ச்சிகள் காட்டு கின்றன. ஒருபுறம், மிகவும் பிரபலமானவர்களும் மறு புறம், பிரபலமற்றவர்களும் உருவாகின்றனர். அதுவும் இந்த அந்தஸ்து, குறிப்பாக பிரபலமின்மை, பெரிதும் நிலை யானது, ஒரு வகுப்பிலிருந்து இன்னொரு வகுப்பிற்கு மாறு கிறது. இது போட்டியிடும் போக்கை வலுப்படுத்துகிறது, பல்வேறு உளவியல் பிரச்சினைகளைத் தோற்றுவிக்கிறது.

ஓரளவு அனுகூலமான நிலையில் உள்ள மாணவர்களிடமும் பிரச்சினைகள் தோன்றுகின்றன. சில சிறுவர் சிறுமியர் சில குறிப்பிட்ட பாத்திரங்களின் (உதாரணமாக, வகுப்பு கோமாளி) அடிப்படையில் பிரபலமாகின்றனர், இப்பாத் திரங்கள் அவர்களுக்கே மேல்வகுப்புகளில் எரிச்சலூட்டு கின்றன, தம் தனித்துவத்திற்கு இவை பொருந்திவரா என்று அவர்களே உணருகின்றனர். ஆனால் நண்பர்களின் எதிர் பார்ப்புகள் ''நிர்ப்பந்திக்கும் பொழுது'', பாத்திரத்தை எப்படி மாற்றுவது? விருப்பமான, பழகிப் போன பிரபலம் அந்த வேறு பாத்திரத்தில் கிட்டுமா? எனவேதான் தன் குழு அந்தஸ்து குறித்து இளமைப் பருவத்தில் அவ்வளவு அதி ருப்தி நிலவுகிறது.

மேல்வகுப்பு மாணவர்களின் கலந்து பழகும் வட்டம் விரிவடைவதாலும் அவர்களின் வாழ்க்கை நடவடிக்கை சிக் கலாவதாலும் எந்த குழுக்கள், கூட்டுகளை இம்மாணவர்கள் சார்ந்துள்ளனரோ, எவற்றை திசையமைவாகக் கொள் கின்றனரோ, அக்குழுக்கள், கூட்டுகளின் எண்ணிக்கை கணிச மாகக் கூடுகிறது. ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட பள்ளிக் கூட்டுகள் (வகுப்பு, கம்சமோல் ஸ்தாபனம்), ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட, ஆனால் பள்ளிக்கு வெளியில் உள்ள கூட்டுகள் (விளை யாட்டுச் சங்கங்கள், பல்வேறு மன்றங்கள்), தனிப்பட்ட கலந்து பழகலில் முறைப்படியற்று எதேச்சையாக உருவாகும் கூட்டுகள் ஆகியவை மேற்கூறியவற்றில் அடங்கும். இவ்வாறு பல்வேறு குழுக்கள் இருப்பதே குறிப்பிட்ட பாத்திர முரண் பாடுகளை ஏற்படுத்துகிறது, எதிலிருப்பது முக்கியம்(உதாரண மாக, விளையாட்டுச் சங்கம் அல்லது பள்ளி சம்பந்தமான கடமைகளின் விஷயத்தில் ஒருவன் முடிவு செய்ய வேண்டி வரும் பொழுது) என்ற கேள்வி ஒருவன் முன் எழுகிறது. வெவ்வேறு குழுக்களின் கோரிக்கைகள் ஒன்றுடன் ஒன்று முரண்படுவது நிலைமையைச் சிக்கலாக்குகிறது.

வளர்ப்புப் பணியில் எதேச்சையாகத் தோன்றும் தெரு குழுக்கள், கூட்டுகளின் தாக்கத்தைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டியது குறிப்பாக முக்கியமாகும். சில ஆசிரியர்கள் இவற்றைக் கண்டும் காணாதிருப்பர் அல்லது இவை தற் செயலானவை என்று கருதுவர். இது ஆபத்தான ஒரு குழப்ப மாகும்.

வளர்ந்து வரும் தலைமுறையினரின் வாழ்க்கை முழு

வதும் பள்ளியுடன் முடிந்து விடுவதில்லை. எனவே பல்வேறு அரசியல் (கம்சமோல்), விளையாட்டு, கலாசார, அறிவொளியூட்டும் இளைஞர் ஸ்தாபனங்கள் இதை ஈடு கட்டுகின்றன. என்றாலும் இந்த ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட கலந்து பழகும் வடிவங்கள் எதேச்சையான, தன்னிச்சையான குழுக்களின்—பள்ளியிலும் சரி, பள்ளிக்கு வெளியிலும் சரி—தேவைகளை அகற்றுவதில்லை. வகுப்பு கூட்டுகளுக்கு மாறாக இந்த எதேச்சையான குழுக்களில் சாதாரணமாகப் பல்வேறு வயதுப் பிரிவினர் இருப்பர், சமூக ரீதியில் இவை பெரும்பாலும் கலப்பானவையாக (இவற்றில் பள்ளி மாணவர்களைத் தவிர வேறு சிலரும் இருப்பர்) இருக்கும். இவ்வாறு பல்வேறு தரப்பட்டவர்கள் இருப்பதும், பெரியவர்களின் கண்காணிப்பு இல்லாமையும்—பல நேரங்களில் இப்படிப்பட்ட கண்காணிப்பால் ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட கூட்டுகளில் மேல்வகுப்பு மாணவர்கள் பெரிதும் பாதிக்கப்படுகின்றனர்—இத்தகைய குழுக்களின் பால் இளைஞர்களுக்கு குறிப்பான கவர்ச்சியை ஏற்படுத்துகின்றன. வளர் இளம் பருவத்தில் எதேச்சையான குழுக்கள் பெரும்பாலும் உள் பள்ளிக் கூட்டுகளின் பிற்சேர்க்கையாக விளங்குகின்றன, ஒரே மாணவர்கள்தான் இரண்டு கூட்டுகளிலும் தலைவர்களாக இருக்கின்றனர் என்றால் மேல்வகுப்புகளில் நிலைமை மாறுகிறது. பல நேரங்களில் தெரு நண்பர்கள் மத்தியில் ஒரு இளைஞனுக்கு உள்ள செல்வாக்கு, பள்ளி வகுப்பில் அவனுக்குள்ள அந்தஸ்திற்கு நேர் எதிரானதாயிருக்கும்.

இம்முரண்பாடு ஒரு தீவிர கல்வியியல் ஆபத்தைத் தோற்றுவிக்கிறது. தெரு குழுக்களை ஒன்றிணைக்கும் மதிப்புகள் பல நேரங்களில் சமூக விரோதமானவையாக இருக்கும், இவற்றின் தலைமை நல்ல இளைஞர்களின் கையிலிருக்காது. சில சமயம் இத்தகைய குழுக்கள் குற்றவாளிக் கூட்டுகளாகவோ பொறுக்கிக் கும்பல்களாகவோ மாறும். தம் வயதையொத்தவர்களை மட்டுமே நாடும் பழக்கம் இதில் மிகத் தீய பங்காற்றுகிறது. பெரியவர்களிடமிருந்து சுதந்திரத்தைப் பெற விரும்பும் இளைஞன் சகவயதினரின் மத்தியில் ஆதாரத்தைத் தேடுகிறான். ஆனால் தன் மனதில் இவன் இன்னமும் சுதந்திரமானவனல்ல, வெளித் தாக்கத்திற்கு இவன் எளிதில் ஆட்படுகிறான். ஒரு குறிப்பிட்ட குழுவைச் சார்ந்திருக்கின்றோம் என்ற உணர்வு, அதுவும்

இதைக் காத்து நிற்க வேண்டி நேரிட்டால், எந்த மதிப்பு களின் அடிப்படையில் இக்குழு அமைந்துள்ளதோ அவற்றின் சாரத்தை விட முக்கியமானதாகும். ''எல்லோரும் இப்படிச் செய்கின்றனர்'' என்பதைப் போன்ற வாதம் இவனைப் பொறுத்தமட்டில் தன் எந்த ஒரு நடவடிக்கையையும் விளக்குவதோடு கூட நியாயப்படுத்தவும் செய்கிறது. இங்கே ''எல்லோரும்'' என்பது அவனுடைய சொந்த குழுவின் உறுப்பினர்களை அல்லது யாரை அவன் பின்பற்றுகிறானோ அவர்களைக் குறிக்கிறது.

எதேச்சையான குழுக்களையும் அவற்றின் பழக்க வழக் கங்களையும் (தனி வகையான திட்டுகள், நடத்தைப் பாணி, அழகியல் ரசனைகள், நடையுடை பாவனை) அகற்றச் செய் யப்பட்ட முயற்சிகள் சாதாரணமாக வெற்றியடையவில்லை. மேலும், இவ்வகையான கலந்து பழகுதல்கள் (பொறுக்கிக் கும்பல்களைச் சேர்க்காது) முன்முயற்சி மற்றும் வீரம் ஆகிய வற்றைப் பயிற்றுவிக்கும் சமூக நலப் பணியையும் நிறை வேற்றக் கூடும்.

ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட கூட்டுகளுக்குப் புத்துயிர் அளித்து அவற்றிற்கு சுறுசுறுப்பையூட்டி சுதந்திரத்தை அளிப்பதன் மூலம் எதேச்சையான குழுக்களின் தீய பின்விளைவுகளைத் தவிர்க்கலாம். பள்ளி கம்சமோல் ஸ்தாபனம் இதில் குறிப் பாகப் பெரும் பங்காற்றலாம்.

நட்பு.

இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் கூட்டு வாழ்க்கை யின் முக்கியத்துவம் அதிகரிப்பதோடு கூட தனிப்பட்ட நெருங்கிய நட்பின் தேவையும் பெரிதும் கூடுகிறது. நன்கு கவனமாக வளர்க்கப்பட்ட ஒரு இளைஞனிடம் தோன்றும் முதல் உணர்வு காதல் அல்ல, நட்பு என்று மாபெரும் பிரெஞ்சு சிந்தனையாளர் ருஸ்ஸோ (1712—1778) எழுதினார்.

நண்பனைத் தீவிரமாகத் தேடுவது வளர் இளம் பருவத் திலேயே ஆரம்பமாகிறது. ஆனால் இளமைப் பருவ நட்பு சிறுவர் சிறுமியரின் நட்பை விட நிலையானது, ஆழமானது. சிறுவர் சிறுமியரைப் பொறுத்தமட்டில், பெரும்பாலும் பொது அக்கறைகளும் மற்றவர்களுக்குத் தெரியாத கூட்டு

நடவடிக்கையும்தான் நண்பர்களுடன் அவர்களை இணைக் கின்றன. இளமைப் பருவ நட்புறவோ நெருக்கம், உணர்ச்சி கரமான அன்பு, விசுவாசம் ஆகியவற்றிற்கு முக்கியத்துவ மளிக்கிறது. சுய உணர்வின் வளர்ச்சியும் அதற்கு உரித்தான முரண்பாடுகளும் ''மனதில் உள்ளவற்றைக் கொட்டித் தீர்த்து விட வேண்டும்'' என்ற மறுக்க முடியா அவசி யத்தை, உணர்ச்சிகளை நண்பர்களுடன் பகிர்ந்து கொள்ளும் தேவையை ஏற்படுத்துகின்றன. இது தன் நண்பனை alter egoஆக (தன் பிரதிபலிப்பாக) பார்க்க இட்டுச் செல்கிறது. இப்படிப்பட்ட தேவை இளமைப் பருவத்தில்தான் முதன் முதலில் தோன்றுகிறது.

நட்பைப் பற்றிய இளைஞர்களின் கருத்துகளும் உண்மை யான நெருக்கமும் வெவ்வேறு நபர்களிடம் வெவ்வே றானவை. சிறுமிகள் முன்னதாகவே முதிர்ச்சியடைவதால் நெருங்கிய நட்பிற்கான தேவை சிறுவர்களை விட அவர் களிடம் முன்னதாகவே தோன்றுகிறது. ஒரு குறிப்பிட்ட வயது வரம்பைச் சேர்ந்த சிறுவர் சிறுமியர் நட்பின் இலட்சி யத்தை எப்படி அணுகுகின்றனர் என்று பார்த்தால், சிறுமி கள் முன்வைக்கும் கோரிக்கைகள் சிறுவர்கள் முன்வைக் கும் கோரிக்கைகளை விட உயர்வானவையாக இருக்கும். வயது கூடக் கூட இந்த வேறுபாடு அனேகமாக மறைய லாம். தனிப்பட்ட வேறுபாடுகளும் மிகப் பெரியவை. ஒரு வனுக்கு உண்மையான நண்பன் ஒருவன் மட்டுமே இருக்க முடியும் என்று சிலர் கருதுகின்றனர். வேறு சிலருக்கு இரண்டு, மூன்று அல்லது அதற்கும் அதிகமான நண்பர்கள் இருப்பர். ஒரு சில சந்தர்ப்பங்களில் நட்பு பிறப்பதற்கு முன் தனிமை யுணர்வாலும் உள்ளார்ந்த அன்பு இல்லாமையாலும் தூண் டப்பட்டு நட்பு அவசியமென்ற பெரும் அவசியம் நிலவும். வேறு சில சந்தர்ப்பங்களில் குழந்தைப் பருவத்தில் கலந்து பழகியதிலிருந்து ஆழ்ந்த நட்பு படிப்படியாக வளரும். ஆனால் இதன் மதிப்பு எப்போதும் மிக உயர்வானது.

இளமைப் பருவத்தில் சமரசங்களுக்கு இடமே கிடை யாது, இளைஞர்கள் தம் தனித்துவத்தை நிலைநாட்ட, தம்மைத் தாமே வெளிப்படுத்த விரும்புவர். ஆனால் ஒரு வன் தன்னைத் தானே நடைமுறை நடவடிக்கையில் புரிந்து கொள்ளும் வரை தன்னைப் பற்றிய அவனுடைய கருத்து தெளிவற்றதாக, நிலையற்றதாக இருக்கும். ''மற்ற'' பாத்

திரங்களை ஏற்பதன் மூலம் தன்னை சோதித்துப் பார்க்கும் விருப்பம், வேண்டுமென்றோ தெரியாமலேயோ நடக்கும் சுயமறுப்பு ஆகியவை இதிலிருந்துதான் வருகின்றன. இளைஞன் இறுதிவரை நேர்மையானவனாக இருக்க விரும்புகிறான், தன்னைப் புரிந்து கொள்ள வேண்டும் என்று துடிக்கிறான், தன் மனதை வெளிப்படுத்த முடியவில்லையே என்று தவிக்கிறான். தன்னுறுதியில்லாதது தன் பங்கிற்கு, கலந்து பழகும் பொழுது ''தன்னை இழந்து விடுவோமோ'' என்ற அச்சத்தை, சிரிப்பிற்கிடமாகி விடுவோமோ என்ற தயக்கத்தை ஏற்படுத்துகிறது.

எனவேதான் உணர்ச்சிகள், பகற்கனவுகள், இலட்சியங்களை ஒப்பிடவும் தன்னைப் பற்றிப் பேசக் கற்றுக் கொள்ளவும் வாய்ப்பளிக்கும் நெருங்கிய நட்புறவிற்கு பெரும் முக்கியத்துவம் உண்டு. இன்றைய இளைஞர்கள் பல நேரங்களில் நிறையப் பேசவும் மென்மையுணர்வை வெளிப்படுத்தவும் தயங்குகின்றனர். இவர்களின் நட்பு அடிக்கடி உணர்ச்சியற்றதாய், முரட்டுத்தனமானதாயிருக்கிறது. என்றாலும் இது யாரையும் குழப்பத்திற்காளாக்கத் தேவையில்லை. மனிதர்கள் கலந்து பழகுவதில் உறவின் புறவய அர்த்தத்திற்கும் அதன் உணர்ச்சிகர முக்கியத்துவத்திற்கும் இடையில் எப்போதும் நேரடித் தொடர்பு இருப்பதில்லை. பத்தாம் வகுப்பு மாணவர்கள் தொலைபேசியில் அர்த்தமற்று பேசிக் கொள்வதைக் கேட்கும் பெரியவர்கள்—இப்பேச்சில் ஆச்சரியச் சொற்களைத் தவிர கிட்டத்தட்ட வேறொன்றுமேயிருக்காது—எரிச்சல் படக் கூடும்; ஆனால் இப்பேச்சின் சாரம் தர்க்க ரீதியானதல்ல, உணர்ச்சிகரமானது, இது வார்த்தைகள், வாக்கியங்களில் வெளிப்படுவதை விட வார்த்தை அழுத்தம், குரல் ஏற்ற இறக்கங்கள், புரியாத வார்த்தைகளில் அதிகமாக வெளிப்படும்; இவை தன்னுடன் பேசுபவனுக்கு தன் மனநிலையின் மிகச் சிறு அம்சங்களைக் கூட விளக்கும் அதே சமயம் மூன்றாவது நபருக்கு முற்றிலும் பொருளற்றவையாய், விளங்காதவையாயிருக்கும் (இப்படியிருக்க வேண்டுமென்பதற்காகவே இரு தரப்பாரும் திட்டமிட்டுச் செயல்படுவர்).

15—16 வயதில் இளைஞர்கள் நட்புதான் மானுட உறவுகளிலேயே மிக முக்கியமானது என்று கருதுகின்றனர். இளைஞர்களின் நட்பில் அளவிற்கதிகமான உணர்ச்சியம்சம் இருப்

பதானது அதை ஓரளவிற்கு மாயையானதாக்குகிறது. நண்பனைப் பற்றிய ஒருவனுடைய கருத்துகள் எதார்த்தத்தை விட, தன்னைப் பற்றிய சாலச் சிறந்த மதிப்பீடுகளுக்கு நெருக்கமானது. தன் அன்பைக் கவருபவர்கள் உண்மையில் உள்ளதை விட தன்னை அதிகமாக ஒத்திருப்பதாக அவனுக்குப் படுகிறது. நட்பின் முன் வைக்கப்படும் கோரிக்கைகள் மிக உயர்வானவை, எனவே எதார்த்தமான பரஸ்பர உறவுகள் அவ்வளவு நெருக்கமானவையல்ல என்று அவனுக்குப் படுகிறது. வலுவான உணர்ச்சிகரப் பற்று தேவைப்படுவதால் இளைஞர்கள் பல நேரங்களில் தாம் பற்று வைப்பவர்களின் உண்மையான பண்புகளைப் பார்ப்பதில்லை. சில நேரங்களில் வேறொரு நபரின்—சகவயதினரின் அல்லது மூத்த வயதினரின்—மீதான ஈடுபாடு நட்பாகக் கருதப்படுகிறது.

ஒவ்வொருவரும் தன் நண்பனிடம் தேடும் alter ego சொந்த ''நான்'' என்பதன் உணரப்படாத தேவைகளைப் பிரதிபலிக்கிறது. ஒரு சிலர் தம் நண்பனிடம் தம் சொந்த ''நான்'' என்பதன் ஊர்ஜிதத்தைப் பெரும்பாலும் தேடுகின்றனர்; இவர்களைப் பொறுத்தமட்டில் நண்பன் ஒரு கண்ணாடி, அக்கண்ணாடியில் இவர்கள் தம் பிரதிபலிப்பைப் பார்க்கின்றனர். வேறு சிலர் தம்மை நண்பனுடன் இணைத்துக் கொண்டு, அவனுடைய உணர்ச்சிகளில் வாழ்கின்றனர், இது தம் தனித்துவத்தை இழப்பது வரை செல்லக் கூடும். இன்னும் சிலர் நண்பனிடம் முன்மாதிரியையும் உளவியல் ஆதரவையும் பார்க்கின்றனர். நண்பர்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதும் அவர்களுடனான பரஸ்பர உறவுகளின் தன்மையும் இந்த உணரப்படாத உளவியல் தேவைகளைப் பொறுத்தவை.

பெரும்பாலான சந்தர்ப்பங்களில் மேல்வகுப்பு மாணவர்கள், மற்றெல்லா வயதினரையும் போன்றே, தம் பாலைச் சேர்ந்த சகவயதினருடன் நட்பு கொள்ளத்தான் விரும்புகின்றனர். வயது வேறுபாடு சாதாரணமாக 1—2 ஆண்டுகளுக்கு மேலிராது. ஆனால் பலரிடம்—குறிப்பாக யுவதிகளிடம்—மூத்த வயதினருடன் நட்பு கொள்ளும் தேவை இருக்கும். பல இளைஞர்கள் சிறு வயதுக் குழந்தைகளுடன் நன்கு கலந்து பழகுவர், அதில் பெரும் திருப்தியடைவர். ஆனால் இச்சிறு வயதினருடனான உறவை இரண்டாம் பட்சமானதாகத்தான் கருதுவர், சகவயதினருடன் உள்ள நட்பிற்கு

இது மாற்றாக அமைவதில்லை. சாதாரணமாக வளரும் இளைஞனோ யுவதியோ தன்னை விடச் சிறியவர்களை நெருங்கிய நண்பர்களாகத் தேர்ந்தெடுத்தால் அது கட்டாயப்படுத்தப்பட்டதாயிருக்கும், சகவயதினருடன் கலந்து பழகுவதில் தோன்றும் இடர்ப்பாடுகளை ஈடுகட்டக் கூடியதாயிருக்கும். தயக்கம், மிகையான எதிர்பார்ப்புகள் அல்லது வேறு ஏதாவது அம்சம் இதற்குக் காரணமாயிருக்கும்.

இளைஞர்கள், யுவதிகளின் நட்பில் உள்ள வேறுபாடுகள் பற்றிய பிரச்சினை இன்னமும் போதுமான அளவு ஆராயப்படவில்லை. ஏதோ பெண்களால் அறவே நட்பு கொள்ள முடியாது என்று பண்டைய காலத்திலிருந்து நிலவி வரும் கருத்தை உளவியல் ஆராய்ச்சிகள் மெய்ப்பிக்கவில்லை. என்றாலும் பொதுவில் யுவதிகளின் மிகையான கூருணர்வும், மிகச் சிறு உளவியல் நுட்ப வேறுபாடுகளுக்கெல்லாம் அவர்கள் முக்கியத்துவமளிப்பதும், மற்றவர்களுடனான உறவில் சிறுசிறு சந்தேகங்களைக் கூட அகற்ற விரும்புவதும் இன்ன பிறவும் அதிகப் பொறுமையான, ''முரட்டுத்தனமான'' ஆண் நட்பை விட—இதில் முக்கியமானதில் பொது மன ஒற்றுமை நிலவினால் போதும்—யுவதிகளின் நட்பில் ஸ்திரநிலை நிலவுவதை கஷ்டப்படுத்துகின்றன.

காதலும் இரு பாலருக்கிடையிலான பரஸ்பர உறவுகளும்.

சிறுவர்களுக்கும் சிறுமியருக்கும் இடையிலான பரஸ்பர உறவுகள்—வளர் இளம் பருவத்தில் இவை கட்டுப்படுத்தப்பட்டு, மட்டுப்படுத்தப்பட்டிருக்கும்—இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் சுறுசுறுப்படைகின்றன. தோழமையுறவுகள் விரிவடைகின்றன; ஒரே பாலினரின் குழுக்களோடு கூட இரு பாலரும் உள்ள குழுக்கள் தோன்றுகின்றன. எதிர்பாலருடனான நட்பின் தேவை—குறிப்பாக யுவதிகளிடம்—அதிகரிக்கிறது. பார்வையால் நோட்டம் விடுவது, சிறு குறிப்புகளை அனுப்புவது, காதலை வார்த்தைகளால் விளக்குவது, சில நேரங்களில் முத்தமிடுதல் போன்ற குழந்தைத்தனமான ''காதல்'' செயல்களோடு கூட (இவை 5—7ஆம் வகுப்புகளில் அடிக்கடி நடைபெறக் கூடும்) 15—16 வயதினரிடம் புதிய, தீவிரமான உணர்ச்சி வெடிப்புகள் காணப்

படும், ஆழ்ந்த உணர்வில் உண்மையான தேவை தோன்றும். மேல்வகுப்புகளில் காதல் ஏற்படுவதில் ''தொற்றுநோய்த் தன்மை'' காணப்படலாம்—அதாவது ஒரு வகுப்பில் யாரும் யாரையும் காதலிக்க மாட்டார்கள், வேறு வகுப்பிலோ எல்லோரும் காதல் வயப்பட்டிருப்பர். என்றாலும், இதனால் பிரச்சினையின் தீவிரம் மறைந்து விடுவதில்லை. இரு பாலருக்கு இடையிலான பரஸ்பர உறவுகள் பற்றிய பிரச்சினை மிக முக்கிய வளர்ப்புப் பிரச்சினைகளில் ஒன்றாகிறது. இந்த உறவுகள் காதல் ஈடுபாடாக, காதல் விளையாட்டுகளாக மாறுகின்றனவா அல்லது பரஸ்பர ஆர்வம் அதிகப் பரவலான தோழமை உறவுகளாக, தனிப்பட்ட தொடர்புகளாக வளருகிறதா என்பது பெரும்பாலும் முந்தைய வளர்ப்பையும் தார்மீகச் சூழலையும் பொறுத்தது.

ஆண்களுக்கும் பெண்களுக்கும் சம உரிமை நிலவும் சோவியத் சமுதாயத்தின் ஆன்மீகச் சூழலும், கூட்டுக் கல்வியும் உழைப்பும், சமூகப் பணியும் சரியான சமூக, தார்மீகத் திசையமைவுகள் உருவாக உதவுகின்றன. இப்படிப்பட்ட அனுகூலமான பொதுச் சூழ்நிலை நிலவினாலும் இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் இரு பாலினரும் கலந்து பழகத் துவங்கும் பொழுது குறிப்பிட்ட உளவியல் இடர்ப்பாடுகள் ஏற்படுகின்றன. முதலாவதாக, குழந்தைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்திலிருந்தே நிலவும் பால் ரீதியான பாத்திரங்களின் பாகுபாடு தன் தாக்கத்தைச் செலுத்துகிறது. சிறுவர்களும் சிறுமியரும் எல்லா வயதிலும் வெவ்வேறு விளையாட்டுகளை விளையாட விரும்புகின்றனர், தத்தம் பாலினரைத் தான் இவற்றில் கூடச் சேர்த்துக் கொள்கின்றனர். குறிப்பாக சிறுவர்கள் தம் ''ஆண்மையை'' விட்டுத் தரவே மாட்டார்கள்; ''நீ ஆண்பிள்ளை ஆயிற்றே! நீ இப்படியெல்லாம் நடக்கலாமா!'' என்றெல்லாம் கூறி, பெரியவர்களே இக்கருத்தை சிறுவர்களுக்கு ஊட்டுகின்றனர். சிறுவனைப் போல் நடக்கும் சிறுமி இன்று யாரையும் வியப்பில் ஆழ்த்துவதில்லை. மாறாக, அதிகமான மென்மை உணர்வுள்ள, கூச்சப்படும் சிறுவனை பெரியவர்களும் சகவயதினரும் இருவரும் கண்டிக்கின்றனர். சக சிறுமிகளால் ஒதுக்கப்பட்ட ஒரு சிறுமி இதை சிறுவர்கள் மத்தியில் நன்கு பிரபலமாக இருப்பதன் மூலம் உளவியல் ரீதியில் ஈடு கட்ட முடியும். ஆனால் இளைஞர்களால் இப்படிச் செய்ய முடியாது; இளைஞர்களால்தான் அவனுடைய ''ஆண்மையை'' அங்கீகரிக்க முடியும்.

ஆழ்ந்து கலந்து பழகுதல் மற்றும் பரஸ்பரம் புரிந்து கொள்வதன் வாய்ப்புகள் உளவியல் வேறுபாடுகளாலும் பால்களின் பொது முதிர்ச்சி வேகங்களாலும் இடர்ப்பாடு களுக்கு ஆளாகின்றன. வளர் இளம் பருவத்தில் சிறுமிகள் உடல் வளர்ச்சியில் மட்டுமின்றி மூளை வளர்ச்சியிலும் சிறு வர்களை சிறிதளவு விஞ்சுகின்றனர். மேல்வகுப்புகளில் இவ் வேறுபாடு சமன் செய்யப்படுகிறது, ஆனால் விசேஷத் திறமை கள், அக்கறைகளில் அதிக நிலையான பால் வேறுபாடு கள் நன்கு தெரிகின்றன. பொருட்கள், இயந்திர தொழில் நுட்பம் மீது சிறுவர்கள் அதிக அக்கறை காட்டுகின்றனர் என்றால், சிறுமிகள் மன பிரச்சினைகள், மானுட பரஸ்பர உறவுகள் மீது அதிக அக்கறை காட்டுகின்றனர். சகவயதின ருடனான உறவுகளில் சிறுமிகளைப் பொறுத்தமட்டில் உணர்ச்சிகள்தான் முக்கியமானவை; அதே பொழுது தன் பாலினரைச் சேர்ந்திருக்கும் தேவை—இது சிறுவர்களிடம் மிக வலிமையாகக் காணப்படும்—15 வயதிற்குப் பின் சிறு மிகளிடம் குறையத் துவங்குகிறது.

பால் முதிர்ச்சி இளைஞர்களின் உணர்ச்சிகளுக்கும் அக் கறைகளுக்கும் ஒரு வலுவான பால் வண்ணத்தை (இது எப்பொழுதும் உணரப்படாவிட்டாலும்) அளிக்கிறது. ''உடற் கூறு ரீதியான தேவைகளில்'' மட்டும் விஷயம் அடங்கி யிருக்கவில்லை. பால் ரீதியான கவர்ச்சியும், தான் விரும்பும் நபருடன் தனிப்பட்ட முறையில் ஆழமாக கலந்து பழகி, ஒன்று கலக்கும் தேவையும் சீரிசைவாக இணைந்ததுதான் முதிர்ச்சியடைந்த காதலாகும். ஆனால் இந்த இரண்டும் ஒரே நேரத்தில் முதிர்ச்சியடைவதில்லை. உடற்கூறு ரீதியில் சிறுமி கள் முன்னதாக முதிர்ச்சியடைந்தாலும், மென்மை, அன்பு, உணர்ச்சிப் பிடிப்பு ஆகியவற்றின் தேவை உடல் நெருக்கத் தேவையை விட அவர்களிடம் அதிகமாகும். மாறாக, சிறுவர்களிடம் பெரும்பாலும் உடற்கூறு ரீதியான கவர்ச்சி அதிகமாக இருக்கும். ஆன்மீக நெருக்கத் தேவையைப் பொறுத்தமட்டில், அது யுவதிகளை விட இளைஞர்களிடம் சற்றுப் பின்னர்தான் தோன்றுகிறது; இது முதலில் எந்த நண்பனுடன் தன்னை பொதுவான அக்கறைகள் இணைக் கின்றனவோ அந்நண்பனின் விஷயத்தில் வெளிப்படும். இது இளைஞர்களின் உணர்வில் ஒரு இரட்டைப் போக்கு தோன்ற இட்டுச் செல்கிறது. ஒருபுறம், இந்த உணர்வில் ஒருவித

விசேஷக் காதலீடுபாடு பரவலாக நிறைந்திருக்கும்; மறுபுறமோ, தன் மெல்லுணர்வுகளைச் சுண்டியிழுக்கும் பெண்ணின் பால் இளைஞன் வெட்கத்தோடு, பண்பு வழுவாமல் நடந்து கொள்வான்.

15—18 வயது இளைஞர்களும் யுவதிகளும் பரஸ்பரம் கலந்து பழகுவதில் உளவியல் இடர்ப்பாடுகள், கவலை, பதட்டம் ஆகியவற்றை அனுபவித்தாலும் இப்பதட்டம் யுவதிகளை விட இளைஞர்களிடம் அதிகமாக இருப்பதை நடைமுறை ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன; யுவதிகள் அதிக உறுதியுடன் செயல்படுகின்றனர். அனேகமாக ஓரளவிற்கு இது யுவதிகள் முன்னதாகவே முதர்ச்சியடைவதுடன் தொடர்புடையதாய் இருக்கலாம்; யுவதிகளைக் கவனித்து நடப்பதில் இளைஞர்கள்தான் முன்முயற்சி எடுக்க வேண்டும் என்ற பழக்கம் இருக்கும் பொழுது, தாம் எப்படி நடந்து கொள்ள வேண்டும் என்று அந்த இளைஞர்கள் அறியாதிருப்பதால் ஏற்படும் இடர்ப்பாடுகளும் இதற்குக் காரணமாயிருக்கலாம்.

முன்கூட்டியே பால் முதிர்ச்சி ஏற்படுவதானது பள்ளி ''காதல் நாடகங்களின்'' எண்ணிக்கையும் தீவிரமும் கூடுவதைக் குறிக்கிறது; இதனால் ஆசிரியர் தன் சமயோசிதத்தையும் திறமையையும் நன்கு வெளிப்படுத்த வேண்டும். மருத்துவ, சுகாதார ரீதியில் பால் கல்வி புகட்டுவதோடு கூட பன்முக ரீதியான தார்மீகக் கல்வியும் (கட்டுப்பாடுகளை விதிப்பது, பால் பிரச்சினைகள் குறித்து முகஸ்துதியாக மௌனம் சாதிப்பதுடன் இது முடிந்து விடுவதில்லை) வேண்டும்.

அ. எஸ். மக்காரென்கோ பின்வருமாறு எழுதினார்: ''காதல் என்பது சாதாரண விலங்கியல் பால் கவர்ச்சியிலிருந்து வளராது. பால் சார்பற்ற மனித நேசத்தின் அனுபவத்தில்தான் உண்மையான காதலின் சக்திகளைக் கண்டுபிடிக்க இயலும். ஒரு இளைஞன் தன் பெற்றோர்களை, நண்பர்களை நேசித்திராவிடில் அவனால் தன் காதலியை, மனைவியை ஒருபோதும் நேசிக்க முடியாது. பால் சார்பற்ற இந்த நேசம் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு விரிவானதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு காதலும் மேன்மையானதாக இருக்கும்.''*

---

* அ. எஸ். மக்காரென்கோ, நூல் திரட்டு, தொகுதி 4, பக்கம் 246.

நவீன உளவியல் ஆராய்ச்சிகள் இக்கருத்தை மெய்ப்பிக்கின்றன. ஒருவன் தன்னைத் தானே எப்படி அணுகுகிறானோ அதற்கும் மற்றவர்களின் பாலான அவனுடைய அணுகுமுறைக்கும் இடையில் குறிப்பிட்ட தொடர்பு உண்டு என்பது நீண்ட காலமாகவே தெரிந்தது. தன்னைத் தானே ''நிராகரிப்பவனை'' விட நன்கு வளர்ச்சியடைந்த சுய உணர்வையும் உயர்வான சுய மதிப்பையும் உடையவனுக்கு ஆழமான, நிலையான நட்பை அமைத்துக் கொள்ள அதிக வாய்ப்புகள் உண்டு. இது பாலுறவுகளுக்கும் பொருந்தி வரும். உயரிய சுய மதிப்பை உடைய ஆண்களை விட குறைவான சுய மதிப்பையுடைய ஆண்கள், பெண்களை இச்சைப் பொருளாகப் பார்ப்பது அதிகம். பன்முக மனிதத் தொடர்பு, பரஸ்பர மன ஒற்றுமைக்கான திறமை மகிழ்ச்சிகரமான காதலுக்கும் குடும்ப வாழ்விற்கும் அவசியமான முக்கிய முன்நிபந்தனைகளில் ஒன்றாகும். உணர்ச்சிகளை சரியானபடி பயிற்றுவிப்பது என்பது இளைஞர்களை உழைப்பிற்குத் தயார்படுத்துவதற்கு சற்றும் குறையாத முக்கியத்துவம் வாய்ந்த சமூகக் கடமையாகும்.

4. சமூகச் செயலும் உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாதலும்

அக்கறைகளும் ஆன்மீகத் தேவைகளும்.

இன்றைய சோவியத் இளைஞர்களையும் 1930—1940ஆம் ஆண்டுகளிலிருந்த இளைஞர்களையும் ஒப்பிட்டால், இன்று அவர்களின் பொதுக் கலாசார மட்டம் உயர்ந்துள்ளதையும் அறிவுத்துறை ஆர்வங்கள் விரிந்து, பரந்துள்ளதையும் கவனிக்காமலிருக்க முடியாது. வானொலி, தொலைக்காட்சி, திரைப்படம், விஞ்ஞான வெளியீடுகள் ஆகியவற்றின் பயனாய் மேல்வகுப்பு மாணவர்கள் நவீன விஞ்ஞான, தொழில்நுட்ப சாதனைகளைப் பற்றி அறிகின்றனர். நன்கு படிக்கும் மேல்வகுப்பு மாணவர்கள் நவீன விஞ்ஞான, தொழில்நுட்ப சாதனைகள், கலாசார, விளையாட்டுச் செய்திகளை தங்கள் ஆசிரியர்களுக்கு எவ்விதத்திலும் குறையாமல் அறிந்திருக்கின்றனர், ஏன் சில சமயங்களில் அவர்களை

விஞ்சக் கூடச் செய்கின்றனர் என்று உளவியல் ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. ஆம், இது வேறுவிதமாக இருக்க முடியாது. விஞ்ஞான, தொழில்நுட்பப் புரட்சியின் சகாப்தத்தில் ஒவ்வொரு தலைமுறையும் முந்தைய தலைமுறையை விட கல்வியறிவு மிக்கதாயிருக்க வேண்டும். முதியவர்களை விட இளைஞர்களின் ஓய்வு வளம் மிக்கது. மேல்வகுப்பு மாணவர்களில் பெரும்பாலோர் விஞ்ஞானம், நாட்டின் அரசியல் வாழ்க்கை, சர்வதேச விஷயங்கள், விளையாட்டு, கலையின் மீது உண்மையான ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். நூல்களைப் படிப்பது, திரைப்படங்கள், தொலைக்காட்சி நிகழ்ச்சிகளைப் பார்ப்பது, விளையாடுவது, உலாப்பயணம் செய்வது ஆகியவை இவர்களுக்குப் பிடித்தமானவையாகும். இயற்பியல், கணிதம், இரசாயனம், இன்ன பிற பாடங்கள் சம்பந்தப்பட்ட போட்டிகளில் மேன்மேலும் அதிகமான மாணவர்கள் பங்கேற்பதானது விஞ்ஞானத்தின் மீது இளைஞர்களுக்குள்ள சுறுசுறுப்பான, ஆக்கபூர்வமான அக்கறையைக் காட்டுகிறது. விஞ்ஞான பூர்வமான உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாவதில் பெரிதும் முக்கியமான சமூக பிரச்சினைகள் (சமூகவியல், தத்துவஞானம்) மீதும் இளைஞர்கள் அக்கறை செலுத்துகின்றனர்.

ஆனால் இன்று நிலவும் நிலையைக் கருத்தியலாக்குவது தவறானது, தீமை பயக்கக் கூடியது. மூத்த தலைமுறைக்குப் பெரும் கவலையைத் தரக் கூடிய பிரச்சினைகள் பல இருக்கின்றன. முதலாவதாக, நகரத்தில் வளரும் இளைஞர்களுக்கும் கிராமத்தில் வளரும் இளைஞர்களுக்கும் இடையிலும் வெவ்வேறு சமூகச் சூழலில் வளரும் இளைஞர்களுக்கு இடையிலும் வளர்ச்சியிலும் அவர்களின் அக்கறைகளிலும் பெரும் வேறுபாடுகள் உள்ளன. இவ்வேறுபாடுகளை அகற்ற அல்லது குறைந்தபட்சம் குறைக்க கம்யூனிஸ்டுக் கட்சியும் அரசாங்கமும் ஆவன அனைத்தையும் செய்து வருகின்றன, ஆனால் இப்பிரச்சினையை விரைவாகத் தீர்க்க முடியாது. கலாசார வளர்ப்புப் பணியில் பள்ளியின் பாத்திரம் குறைந்து வருவது—குறிப்பாக நகரங்களில்—கவலையூட்டுகிறது. ஆசிரியரின் நிலையும் சிக்கலானதாகியுள்ளது. கிராமத்தில் ஒரு ஆசிரியர் அதிகம் கல்விகற்றவராய், ஏன் சில நேரங்களில் கல்வி கற்ற ஒரே நபராயிருந்த பொழுது ஆசிரியர் என்ற பட்டமே அவருக்குப் பெரும் செல்வாக்கை அளித்தது.

இன்று அவர் மற்ற வேலைகளைச் செய்பவர்களைப் போன்றே தன் தனிப்பட்ட தன்மைகளால் தனக்கு மிக அவசியமான செல்வாக்கை வென்று, தக்க வைக்க வேண் டும், இது பன்மடங்கு கடினமானது.

இன்றைய இளைஞர்களின் பரவலான அக்கறை அளவிற் கதிகமானதல்லவா, இது மேற்போக்கான தன்மைக்கு இட்டுச் செல்லவில்லையா, ஞானத்தைத் தேடுவதற்குப் பதில் தயாரான விஷயங்களை கிரகிக்கும் பழக்கத்திற்கு இது வழிவகுக்கவில்லையா என்ற சந்தேகங்கள் அடிக்கடி எழுப் பப்படுகின்றன. ஆனால் இது கற்பித்தலின் தன்மையையும் முறைகளையும்தான் பெரிதும் பொறுத்தது. சாதாரணமாக, மேல்வகுப்புகளில் பயிலுபவர்கள் அதிக சுறுசுறுப்பான, சுய மான கற்றல் முறைகளையே விரும்புவர், இத்தேவையைப் பள்ளி பூர்த்தி செய்ய வேண்டும்.

தொழில்நுட்ப விஷயங்களின் மீதான சிந்தனை அதி கரித்து, இலக்கியம், வரலாறு, கலை ஆகியவை உரிய மதிப்பீட்டைப் பெறாமலிருப்பது பெரும் கவலையைத் தரு கிறது. இப்போக்கு உண்மையிலேயே நிலவுகிறது, இதை எதிர்த்துப் போராட வேண்டும். மேல்வகுப்பு மாணவர்கள் மிகவும் பலவாறாகக் கலையை அணுகுகின்றனர். ஒப் பீட்டளவில், நுண்கலையின் மீதான ஆர்வம் குறைவானது. இசைத் துறையை எடுத்துக் கொண்டால் மெல்லிசையும், ஜாஸ் இசையும் மற்ற எல்லாவற்றையும் அமுக்கி விடு கின்றன. நூல்கள், திரைப்படங்களை மதிப்பிடும் அளவு கோல்களும் மேல்வகுப்பு மாணவர்களிடம் மிகவும் மேற் போக்கானவை.

இப்பிரச்சினைகள் யாவும் பருவப் பிரச்சினைகள் என் பதை விட சமூகப் பிரச்சினைகள் என்பது பொருந்தும். இங்கே கல்விச் சூழலிலும் குடும்பச் சூழலிலும் உள்ள வேறு பாடு வயது வேறுபாடுகளை விட அதிகமாக குறிப்பிடத் தக்கவையாகும்.

வாழ்க்கை மதிப்புகளும் சமூக நடவடிக்கையும்.

இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பத்தில் சமூகச் செயல்கள் கணிசமாக அதிகரிக்கின்றன. சோவியத் இளைஞர்களும்

யுவதிகளும் உள்நாட்டு, வெளிநாட்டு சம்பவங்களின் மீது வெறுமனே அக்கறை காட்டுவதுடன் நின்று விடாமல், சமுதாய வாழ்க்கையில் தாமே தீவிரப் பங்கேற்கவும் விரும்புகின்றனர். ஆனால் பெரியவர்களின் உழைப்பு நடவடிக்கையில் படிக்கும் இளைஞர்கள் பங்கேற்கும் அளவு மட்டானது. 1906இல் பிறந்தவர்களில் கிட்டத்தட்ட மூன்றிலொரு பகுதியினர் 16 வயது வாக்கில் வேலை செய்தனர், 20 வயது வாக்கில் கிட்டத்தட்ட எல்லா இளைஞர்களும் வேலை செய்தனர். இன்று இவ்வயதினர் பெரும்பாலும் படிக்கின்றனர். இது இன்றைய இளைஞர்களின் அனுகூலம், சமுதாயத்தின் புறவய அவசியம் (ஏனெனில் சமுதாயத்திற்கு நன்கு படித்தவர்கள் வேண்டும்). அதே நேரத்தில், சமூக முதிர்ச்சி வருவதில் தாமதம் ஏற்படுகிறது என்பதையும் இது குறிக்கிறது.

பெரியவர்களாகி விட்டதற்கான அகவய அளவுகோல்கள் பல்வேறு வகையானவை; படிப்பு முடிதல், சுயமான உழைப்பு வாழ்க்கையின் ஆரம்பம், பெற்றோர்களைப் பொருளாதார நிலையில் சாராதிருத்தல், சட்டப்படி மேஜர் வயதை அடைதல், இராணுவ சேவை, திருமணம் செய்து கொள்ளுதல், முதல் குழந்தை பிறப்பது ஆகியவை இந்த அளவுகோல்களில் அடங்கும். இச்சம்பவங்கள் அனைத்தும் ஒரே நேரத்தில் நடைபெறுவதில்லை என்பது தெளிவு, எனவே ஒருவன் உடனடியாக அல்ல, படிப்படியாகத்தான் தன்னைப் பெரியவனாக உணரத் துவங்குகிறான். மேற்கூறிய அளவுகோல்களில் முக்கியமானது உழைப்பு நடவடிக்கை ஆரம்பமாவதாகும்.

மேல்வகுப்பு மாணவர்கள் எவ்வளவுதான் படிப்பில் மூழ்கியிருந்தாலும் அவற்றோடு திருப்தியடையாமல், சமூக ரீதியில் பயனுள்ள உழைப்பை நாடுகின்றனர்; இதனால் கிட்டும் நடைமுறைப் பயன் ஒருபுறமிருக்க, இதை தம்மைத் தாமே நிலைநாட்டிக் கொள்வதில் ஒரு முக்கிய சாதனமாயும் அவர்கள் பார்க்கின்றனர். கோடைக்கால விவசாய வேலைகளில் பங்கேற்பது, ஆராய்ச்சிப் பயணக் குழுக்களிலும் கட்டுமான வேலைகளிலும் கலந்து கொள்வது, பழைய உலோகங்களை சேகரிப்பது, சட்டம், ஒழுங்கை பராமரிப்பதில் உதவி, உடல் ஊனமுற்றவர்கள் மற்றும் ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்களுக்கு உதவுவது—இவையெல்லாம் இளைஞர்களை உழைப்பு

வாழ்க்கையில் ஈடுபடுத்தும் பன்முக வடிவங்களின் ஒரு அங்கம் மட்டுமே.

மேல்வகுப்பு மாணவர்களின் சமூக நடவடிக்கைகளுக்கு தனி உளவியல் சிறப்பியல்புகள் உண்டு. இளமைப் பருவத்திற்கே உரித்தான ரொமாண்டிசம், பெரும்பாலும் பெரிய காரியங்களை மேற்கொள்ளுமாறு இளைஞர்களைத் தூண்டுகிறது. பிறர் உதவியின்றி இவர்களால் சிறிய காரியத்தை பெரிய விஷயத்தின் ஒரு பகுதியாகப் பார்க்க முடியாது. ஆனால் பெரிய முன்முயற்சிகள் சாதாரணமாக உடனடியாகப் பயன் தரா, நீண்ட காலம் கடந்த பின்னர்தான் இவை பயன் தரும். இளைஞர்களுக்கோ தம் உழைப்பின் விளை பயன்களைத் தாமே கண்டு, உணர வேண்டும். இந்த விளை பயன்கள் இல்லாவிடில், எளிதாகத் தோன்றும் உற்சாகம் அதே மாதிரி விரைவாக மறைந்து போய், ஏனோ தானோ வென்ற நிலை வரும். எனவேதான் உடனடி காரியத்தையும் தொலை தூரத்தில் உள்ள எதிர்கால லட்சியத்தையும் இணைப்பது பற்றி அ. எஸ். மக்காரென்கோ கூறிய கருத்துகளைக் கவனத்தில் கொள்வது மிகவும் முக்கியம்.

ரொமான்டிச உணர்வும், சாலச் சிறந்ததன் பாலான நாட்டமும் பெரும் முயற்சி, தியாகம் ஆகியவை தேவைப் படும் காரியங்களில் இளைஞர்களை முக்கியமானவர்களாக ஆக்குகின்றன. இதனால் உயரிய தார்மீக லட்சியங்கள், வீரம், துணிவு, தீமையைக் கண்டு சகியாமை ஆகியவற்றை பயிற்றுவிப்பதற்கு அனுகூலமான வாய்ப்புகள் ஏற்படுகின்றன. அதே சமயம், அசாதாரணமானது, கவர்ச்சியானதன் பாலான நாட்டம் சில நேரங்களில் சமூக ரீதியில் தீய வழியில் செல்லக் கூடும் (தன் துணிவையும் தனிச்சிறப்பையும் வெளிகாட்டுவதற்காக குறும்புகள், போக்கிரித்தனம் செய்வது). இவை ஒருபுறமிருக்க, இளமைப் பருவத்திற்கு உரித்தான அதிகபட்சத்தை நாடும் போக்கு, மிகைப்பட்ட மதிப்பீடு, எதிர்பார்ப்புகள் ஆகியவை எதார்த்தத்தை சரியான படி, நிதானமாகப் புரிந்து கொள்ள பல நேரங்களில் இடையூறாக உள்ளன. வளர் இளம் பருவத்தினருக்கு உரித்தான ஒருதலைபட்ச மதிப்பீடு, பொறுமையின்மை, கண்டிப்பான, கறாரான கண்ணோட்டங்கள் ஆகியவற்றிலிருந்து இளைஞர்களால் பல சமயங்களில் நீண்ட காலத்திற்கு விடுபட முடியாது. மேல்வகுப்பு மாணவர்களில் ஒரு சிலரிடம்

ஒரு விதமான குற்றங்காணும் போக்கு காணப்படும்: அவர்கள் தாம் வாழும் உலகில் தாமும் ஒரு அங்கம் என்பதை மறந்து விட்டு, இவ்வுலகை வெளியிலிருந்து பார்க்கின்றனர். இப்படிப்பட்ட இளைஞர்கள் எவை தமக்கு திருப்தி தரவில்லையோ, எவை தம் இலட்சியத்துக்கு ஏற்றவையாக இல்லையோ அவற்றை முதலில் கவனத்தில் எடுத்துக் கொள்கின்றனர். ஆனால் விஷயம் என்னவெனில், குறைகளைக் கண்டுபிடிக்கக் கற்றுக் கொண்டால் மட்டும் போதாது, அவற்றைத் திருத்தப் போராடவும் கற்க வேண்டும்.

இளைஞர்களும் யுவதிகளும் பெரியவர்களாவதற்குச் செயற்கைத் தடைகளை விதிப்பதானது அவர்களிடம் குழந்தைத்தனம், ஏனோ தானோவென்ற மனநிலை, பொறுப்பின்மை ஆகியவற்றை (இவை பெரியவர்களிடம் குறிப்பாக ஆபத்தானவை) வளர்க்கிறது. நிரந்தரமாக வேறு ஒருவரின் கண்காணிப்பின் கீழ் இருந்து பழக்கப்பட்டவர்களால், தேவையேற்பட்டால் கூட பொறுப்பேற்க முடியாது. சில சமயங்களில் இப்படிப்பட்ட கண்காணிப்பு ஒரு பொதுவான விவேகமற்ற எதிர்ப்பைத் தோற்றுவிக்கும், இது போக்கிரித்தனத்திலும் இளங்குற்றங்களிலும் வெளிப்படும்.

உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாதல்.

இளமைப் பருவத்தின் ஆரம்பம் உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாவதில் ஒரு தீர்மானகரமான கட்டமாகும். உலகக் கண்ணோட்டத்தின் அடிப்படைகள் முன்னதாகவே, குழந்தைப் பருவத்திலேயே உருவாகின்றன. குறிப்பிட்ட தார்மீக பழக்க வழக்கங்கள், கருத்துநிலைகள், விருப்பு வெறுப்புகள் ஆகியவற்றை நடைமுறையில் கிரகிப்பதிலிருந்து இது ஆரம்பமாகிறது; இவை பின்னர் உணரப்பட்டு, குறிப்பிட்ட நடத்தை வரையளவுகள், கோட்பாடுகளின் வடிவத்தைப் பெறுகின்றன. ஆனால் ஆளுமை வளர்ச்சியின் ஒப்பீட்டளவில் உயர்வான கட்டத்தில்தான் இக்கோட்பாடுகளை ஒரு முழுமையான முறையாக ஒழுங்குபடுத்தும் தேவை தோன்றுகிறது; இம்முறை சுற்றியுள்ள உலகைப் புரிந்து கொள்ள உதவுவதோடு கூட அதை மதிப்பிடவும் அதன் பாலான அணுகுமுறையை நிர்ணயிக்கவும் உதவும். இந்த உலகக்

கண்ணோட்ட தேட்டங்கள் மதிப்புகளை—சுற்றியுள்ள உலகின் அம்சங்களாயிருந்தாலும் சரி, சொந்த நடத்தை சம்பந்தப்பட்டவையாக இருந்தாலும் சரி—மறு மதிப்பீடு செய்ய இட்டுச் செல்கின்றன.

உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாவதற்கான முதல் அறிகுறி, பிரபஞ்சத்தின் அடிப்படைப் பொதுக் கோட்பாடுகள், இயற்கை மற்றும் மனித வாழ்நிலையின் சர்வபொது விதிகள் ஆகியவற்றின் பாலான அறிதல் ஆர்வம் அதிகரிப்பதாகும். பல நேரங்களில் இது ''தத்துவப்படுத்தலின்'' எளிய வடிவங்களை மேற்கொண்டாலும், அதன் பின், தான் இதுவரை அறிந்த பல்வேறு தகவல்களைப் பொதுமைப் படுத்தும் தேவை இருக்கும். சமூகப் பாடங்களும் தத்துவ ஞான விருப்பப் பாடம், சங்கங்களும் இத்தகைய முறைப் படுத்தலைக் கணிசமாக எளிமையாக்கும்.

உலகக் கண்ணோட்டம் உருவாவதென்பது அறிதல் நடவடிக்கையுடன் முடிந்து விடுவதில்லை. அடிப்படை சமூக, தார்மீக பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காண்பதுதான்—இவை பல நேரங்களில் **வாழ்க்கையின் அர்த்தம் என்ன** என்ற கேள்வியைச் சுற்றி அமைந்திருக்கும்—இந்நிகழ்ச்சிப் போக்கில் முக்கியமானதாகும். இப்பிரச்சினை சாதாரணமாக, சர்வ பொது சூத்திரத்திற்கான கோரிக்கையாகப் பொது வடிவத்தில் முன்வைக்கப்படும். ஆனால் நடைமுறையில் இளைஞர்கள் உயிரியல் அல்லது சமூக பரிணாமத்தின் பொதுத் திசை என்ன என்ற கேள்விக்கான பதிலைத் தேடவில்லை; தம் சொந்த வாழ்க்கைக்கு சமூக முக்கியத்துவம் வாய்ந்த அர்த்தத்தை எப்படி அளிப்பது என்பதன் மீதுதான் இவர்கள் கவனம் செலுத்துகின்றனர். எனவேதான் வாழ்க்கையின் அர்த்தம் பற்றிய கேள்வி அவ்வளவு உணர்ச்சிகரமான முக்கியத்துவத்தைப் பெறுகிறது, இதற்குத் தயாரான பதில் எதுவும் நிலவுவதில்லை.

வாழ்க்கைத் திட்டங்களும் வேலையைத் தேர்ந்தெடுப்பதும்.

பொதுவான உலகக் கண்ணோட்டத் தேட்டங்கள் வாழ்க்கைத் திட்டங்களில் திட்டவட்டமாக்கப்படுகின்றன. வளர் இளம் பருவத்தில் வாழ்க்கைத் திட்டங்கள் இன்னமும் தெளி

வற்றவை, பகற்கனவிலிருந்து இவற்றை வேறுபடுத்திப் பார்ப்பது கடினம். வளர் இளம் பருவத்தினர் தம்மைப் பல் வேறு பாத்திரங்களில் வைத்துப் பார்க்கின்றனர், அவை எவ்வளவு தூரம் கவர்ச்சியானவை என்று ஒப்பிடுகின்றனர், ஆனால் இறுதி முடிவெடுக்கத் துணிவதில்லை, திட்டமிட்டதை நிறைவேற்ற பல நேரங்களில் எதையுமே செய் வதில்லை. இளைஞர்கள் வயதானவர்களாக, வேலையைத் தேர்ந்தெடுப்பது முக்கியமானதாகிறது. கற்பனையான, எதார்த்தத்திற்குப் பொருந்தி வராத ஏராளமான வாய்ப்பு களிலிருந்து மிகவும் எதார்த்தமான, தமக்கேற்ற வாய்ப்பு கள் சில தனிப்பட்டு தோன்றுகின்றன; இவற்றிலிருந்து தான் தேர்ந்தெடுக்க வேண்டும்.

வாழ்க்கைத் திட்டம் என்பது ஒரு பரவலான கருத்து. தார்மீகப் பண்புகள், வாழ்க்கைப் பாணி, எதிர்பார்ப்புகள், நடவடிக்கை வகைகள் ஆகிய எல்லாமே இதிலடங்கும். இவற்றில் பல மிகப் பொதுவான வடிவத்தில்தான் காட்சி தரும் என்பது புரிந்ததே. மேல்வகுப்பு மாணவர்களைப் பொறுத்தமட்டில், வேலையைத் தேர்ந்தெடுப்பதுதான் மிக முக்கியமான, உடனடியான, கடினமான காரியமா கிறது. மனம் முழுவதும் எதிர்காலத்தில் இருக்க, முடிவு பெறாத சில கட்டங்களைத் ''தாண்டிச் செல்ல'' சிந்தனை ரீதியில் தயாராயுள்ள இளைஞர்கள் (குறிப்பாக பத்தாவது வகுப்பு மாணவர்கள்) தம் மனதளவில் பள்ளி வாழ்க்கையில் களைப்படைந்து இருப்பர்; பள்ளி வாழ்க்கை தற் காலிகமானது, இது உண்மையான, வளமான வேறொரு வாழ்க்கையின் முன்னணைப் பொழுது என்று அவர்களுக்குப் படுகிறது, ஆனால் இந்த வாழ்க்கை அவர்களைக் கவரும் அதே நேரத்தில் அவர்களை அச்சுறுத்தவும் செய்கிறது. இந்த எதிர்கால வாழ்வின் சாரம், தம்மால் வேலையைச் சரியாகத் தேர்ந்தெடுக்க முடியுமா என்பதைப் பெரிதும் பொறுத்தது என்று இவர்கள் நன்கு புரிந்து கொள்கின்ற னர். ஒரு இளைஞன் எவ்வளவுதான் கவலையற்றவனாகத் தென்பட்டாலும் வேலையைத் தேர்ந்தெடுப்பது என்பது அவனுடைய முக்கியமான, நிரந்தரக் கவலையாகும்.

போட்டி, வேலையில்லாத் திண்டாட்டம் என்றால் என்ன வென்றே அறியாத சோவியத் பள்ளி மாணவன் வேலையை, தான் உயிர் வாழ உதவும் சாதனங்களைத் தேடித் தரும்

ஒரு தொழிலாக மட்டும் பார்க்காமல், வாழ்க்கையின் அறை கூவலாக, தன் திறமைகளை அதிகபட்சம் பயன்படுத்த உதவும் ஒரு நடவடிக்கைத் துறையாகப் பார்க்கிறான். ஆனால் பிரச்சினை என்னவெனில், தன்னைக் கவரும் வேலை களின் உண்மையான தன்மைகள், இதற்கு முன்வைக்கப்படும் கோரிக்கைகள், தன் சொந்த உள்ளாற்றல் ஆகியவற்றைப் பற்றி இளைஞர்களுக்கு அதிகம் தெரியாது என்பதாகும். பல்வேறு விதமான சமூக, உளவியல் முரண்பாடுகள் இதி லிருந்துதான் வருகின்றன. குறிப்பிட்ட ஒரு வேலை ஏன் தங்களைக் கவருகிறது என்ற கேள்விக்குப் பதிலளிக்கும் பொழுது இளைஞர்கள் முதலிடத்தில் அதன் ஆக்கபூர்வ மான தன்மையையும் இரண்டாவதாக அதன் சமூக முக் கியத்துவத்தையும் மூன்றாவதாக ஊதியத்தையும் குறிப்பிடு கின்றனர். ஆனால் எது அவர்களுக்கு ''ஆக்கபூர்வமான தன்மையாகத்'' தெரிகின்றதோ அது உண்மையில் சமுதாயக் கருத்தில் அதன் பாரம்பரிய செல்வாக்கின் பிரதிபலிப் பாக மட்டுமே இருக்கும்.

எதார்த்தத்துடன் பொருந்தி வராத, மிகைப்படுத்தப் பட்ட எதிர்பார்ப்புகள் ஏமாற்றங்களுக்கு—சில சமயங்களில் துன்பகரமான ஏமாற்றங்களுக்கு—இட்டுச் செல்கின்றன. தம் சக்திக்கேற்ற வேலையைத் தேர்ந்தெடுப்பதை விடுத்து சில இளைஞர்கள் மீண்டும் மீண்டும் பல ஆண்டுகளுக்கு உயர் கல்விக் கூடங்களில் சேர முயலுகின்றனர், இதன் மூலம் அவர்களிடம் தோல்வி மனப்பாங்குதான் அதிகரிக்கிறது. பள்ளிக்கூடம் எதார்த்த வாழ்வின் இடர்ப்பாடுகளுக்குத் தன் மாணவர்களைத் தயார்படுத்தாத போதும் இதுதான் நடக்கிறது. இளமைப் பருவத்தின் நெகிழ்வுத் தன்மையை யும் மனவுறுதியையும் பயன்படுத்தி அவர்களை இடர்ப் பாடுகளை எதிர்த்து சமாளிக்கத் தயார்படுத்துவதுதான் பள்ளியின் கடமையாகும்.

இளைஞர்களும் யுவதிகளும் வெறும் சாதாரண வளர்ப்புப் பொருட்கள் அல்ல, மாறாக சொந்த வாழ்க்கையையும் அதனுடன் சேர்த்து நம் எதிர்காலத்தையும் தீவிரமாகப் படைக்கும் உயிருள்ள, படைப்பாற்றலுள்ள மக்களாவர். இன்பமும் துன்பமும் நிறைந்த பெரியவர்களின் வாழ்க்கை யில் நுழைய நுழையத்தான் அவர்கள் பெரியவர்களா கின்றனர். தலைமுறைகளின் தொடர்ச்சி எல்லாவற்றிற்கும்

மேலாக, இன்றைய எதார்த்தமான சமுதாயப் பிரச்சினை களுக்கு—இவற்றைக் கூட்டாமல், குறைக்காமல் அப்படியே —இளைஞர்களைப் பழக்குவதில் அடங்கியுள்ளது. தாம் சேகரித்த ஞானத்தையும் அனுபவத்தையும் பகிர்ந்து கொள் ளும் பெரியவர்களின் உதவியும் வழிகாட்டுதலும் இளைஞர் களுக்கு எப்போதும் தேவைப்படும். வளர்ப்பானது இளமைப் பருவத்தின் சிறப்பியல்புகளை எவ்வளவுக்கெவ்வளவு முழுமையாகக் கவனத்தில் கொண்டு, இளைஞர்களின் நாட் டங்கள், சுறுசுறுப்பை ஆதாரமாகக் கொண்டு செயல்படு கிறதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு வளர்ப்பு செயல்வன்மை மிக்கதாய் இருக்கும். ஏனெனில் வி. இ. லெனின் எழுதியபடி, ''இளைஞர்களுக்கு முழுச் சுதந்திரம் இல்லாவிட்டால், தங் கள் மத்தியிலிருந்து நல்ல சோஷலிஸ்டுகளைப் பயிற்றுவிப் பதற்கோ அல்லது சோஷலிசத்தை முன்னே கொண்டு செல்லத் தங்களைத் தயாரித்துக் கொள்வதற்கோ அவர் களால் முடியாது போய்விடும்.''*

---

* வி. இ. லெனின், பாட்டாளி வர்க்க சர்வதேசியவாதம், மாஸ்கோ, முன்னேற்றப் பதிப்பகம், 1984, பக்கம் 244.

அத்தியாயம் ஏழு

கற்றலின் சாரம். கற்பித்தலின் உளவியல் அடிப்படைகள்

1. கற்றலின் சாரமும் வகைகளும்

கற்றலைப் பற்றிய பொதுக் கருத்து.

குழந்தையின் வயது ரீதியான வளர்ச்சிப் போக்கில் அவனுடைய நடத்தையிலும் நடவடிக்கையிலும் ஏற்படும் எல்லா மாற்றங்களும் **கற்றலின்** விளைபயன்களாகும்.

கற்றல் நிகழ்ச்சிப் போக்கின் சாரம் என்ன? இது எதன் அடிப்படையில் அமைந்துள்ளது? இதோ ஒரு சில எளிய உதாரணங்கள். கடலேற்றங்கள் ஏன் ஏற்படுகின்றன என்று மாணவனுக்குத் தெரியவில்லை. அவனுக்கு விளக்கினர். பின் அவன் அப்பாடத்தைப் படித்தான், இப்போது அது என்ன வென்று அவனுக்குத் தெரியும். பள்ளி மாணவன் குறிப்பிட்ட பாடத்தைப் படித்து விட்டான் என்கின்றனர். பனிச்சறுக்கு விளையாட்டு விளையாட ஒருவனுக்குத் தெரியாது, அவன் பயிற்சி செய்து இதைக் கற்றான். அவன் பனிச்சறுக்குக் கலையைப் பயின்று விட்டான். முதலாண்டில் கல்லூரி மாண வனால் வகைக்கெழுச் சமன்பாட்டுக் கணக்குகளைப் போட முடியாமலிருந்தது, மூன்றாமாண்டில் அவனால் முடிகிறது. வகைக்கெழுச் சமன்பாட்டுக் கணக்குகளைப் போடும் முறை களை அவன் கற்றான். எனவே கற்றுக் கொள்ள வேண்டு மெனில் குறிப்பிட்ட லட்சியத்தை அடைய உதவும் வகை யில் வெளி (உடல் ரீதியான) மற்றும் உள் (மன) நடவடிக்கை யில் சில மாற்றங்கள் ஏற்பட வேண்டும். வேறு வார்த்தை களில் சொன்னால், வெளி மற்றும் உள் நடவடிக்கையில் (அல்லது நடத்தையில்) ஏற்படும் பயன்மிகு மாற்றத்தில் கற்றல் வெளிப்படுகிறது.

ஆனால் நடவடிக்கை அல்லது நடத்தையில் ஏற்படும் எல்லா மாற்றங்களும்—அவை எவ்வளவுதான் பயனுள்ள வையாக இருந்தாலும்—கற்றல் அல்ல. உதாரணமாக, ஒரு வன் இருட்டான அறையில் நுழைந்ததும் முதலில் அவனுக்கு

ஒன்றும் தெரியாது. படிப்படியாக இருட்டு ஏதோ அகலு வது போலிருக்கும், பொருட்களின் உருவங்களை அவனால் வேறுபடுத்திப் பார்க்க இயலும். கண்களின் பார்வையுணர்வு தானாகவே அதிகரிப்பதால்தான் இப்படி நடக்கிறது, இது இருட்டிற்கு கண்கள் பழக்கப்படுவதன் விளைவாகும். கண்களின் நடவடிக்கையில் ஏற்படும் இம்மாற்றத்தை கற்றல் என்று கூற முடியாது. பார்வைப் பழக்கத்தை அவன் கற்கவில்லை. இது பார்வை உணர்வின் கூடப்பிறந்த உடற்கூற்றுப் பண்பாகும்.

ஆகவே, நடவடிக்கை அல்லது நடத்தையில் ஏற்படும் பயனுள்ள மாற்றத்தை கற்றல் என்று விளக்க வேண்டுமெ னில், அம்மாற்றம் கூடப்பிறந்த ஏதாவது ஒரு பண்பால் ஏற்படக் கூடாது, அதற்கு முந்தைய திட்டவட்டமான நட வடிக்கையால் அது ஏற்பட வேண்டும். களைப்பு, காயங்கள், வெளியிலிருந்து ஏற்படும் இயந்திரகதியான தாக்கங்கள், பட்டினி, தாகம், வலி, வலிய உணர்ச்சிகள், இரசாயனப் பொருட்களின் தாக்கம், உடற்கூற்று முதிர்ச்சி ஆகிய வற்றால் நேரடியாக ஏற்படும் நடத்தை மாற்றங்கள் கற்ற லில் அடங்கா. நடவடிக்கை அல்லது நடத்தையில் ஏற்படும் மாற்றம் தற்காலிகமானதாயிருந்தாலும் அது கற்றல் ஆகாது.

ஆக, கற்றல் என்பது நடவடிக்கையில் ஏற்படும் நிலை யான, பயனுள்ள மாற்றமாகும். இது அதற்கு முந்தைய நடவடிக்கையால் ஏற்படுகிறதே தவிர, கூடப்பிறந்த உடற் கூற்று செயல்களால் நேரடியாக ஏற்படுத்தப்படுவதில்லை.

மனிதர்களின் கற்றல் முறைகள், நிலைமைகள், தன்மை, நியதிகள் ஆகியவை உயர் வளர்ச்சியடைந்த பிராணிகளின் கற்றலை ஒத்தவையென்று பல நவீன பூர்ஷ்வாக் கற்றல் தத்துவங்கள் (நடத்தைத் தத்துவங்கள்) கருதுகின்றன. மன நிலையை மறுக்கும் இந்த இயந்திரகதியான தத்துவங்கள் மனநிலை நிகழ்ச்சிப் போக்குகளை உடற்கூற்று நிகழ்ச்சிப் போக்குகளாக்கின்றன, மனிதனின் உணர்வு பூர்வமான நட வடிக்கையை உள்ளுணர்வு நடத்தையாகக் குறைக்கின்றன. எனவேதான் இத்தத்துவங்கள் பிராணிகளைப் போன்றே மனிதர்கள் மத்தியிலும் கற்றல் என்பது கற்கும் நபர் குறிப் பிட்ட புறத்தூண்டுதல்களையும் அவற்றிற்கு ஏற்ப குறிப் பிட்ட சூழ்நிலையில் நிர்ப்பந்தம், தண்டனை, ஊக்குவிப்பின் பயனாய் ஏற்படும் குறிப்பிட்ட எதிர்ச்செயல்களையும்

உடற்கூறு ரீதியில் கிரகிக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்காகும் என்று கருதுகின்றன.

இப்படிப்பட்டதொரு அணுகுமுறை பிராணிகளுடனான பரிசோதனைகளில் கிட்டிய முடிவுகளை நேரடியாக கல்வி உளவியலுக்குக் கொண்டுவர உதவுகிறது. இத்தத்துவங்களைப் பின்பற்றுபவர்கள், ஒரு சில தனிப்பட்ட சிறப்பியல்புகளில் மட்டுமே மனிதர்கள் பிராணிகளிலிருந்து வேறுபடுகின்றனர் என்கின்றனர். உதாரணமாக, மனிதர்களிடம் அங்க அசைவுகளைத் தவிர, வாய்மொழி எதிர்ச்செயலும் உள்ளது, இரண்டாம்பட்சமான புறத்தூண்டுதல்கள்—வார்த்தைகளும் குறியடையாளங்களும்—அவர்கள் மீது தாக்கம் செலுத்துகின்றன; மனிதர்களுக்கு உயிரியல் தேவைகளைத் தவிர லட்சியம் பேராசை, சுயநலம் போன்ற இரண்டாம் பட்சத் தேவைகளும் உண்டு.

வேறு சில பூர்ஷ்வா உள்வியலர்கள், மனிதனின் மன நிகழ்ச்சிப் போக்குகளை உடற்கூற்று நிகழ்ச்சிப் போக்குகளாகக் குறைக்கக் கூடாது என்று கூறும் அதே சமயம் வேறொரு கடைக்கோடி நிலைக்கு மாறுகின்றனர். மனிதர்களின் கற்றல் நடவடிக்கையில் உள்ள இயற்கை, உடற்கூற்று அடிப்படையைப் பொதுவில் நிராகரிக்கும் அவர்கள், கற்றல் என்பது மாணவர்களின் மனதில் நடக்கும் நிகழ்ச்சிப் போக்குகளில் மட்டுமே அடங்கியுள்ளது என்கின்றனர். இதன் விளைவாக, கற்பவனின் மனநிலையில், நடத்தையில், நடவடிக்கையில் குறிப்பிட்ட மாற்றங்கள் ஏன் நடைபெறுகின்றன என்பதைப் புரிந்து கொள்ளும் வாய்ப்பு மறைகிறது. எனவே குறிப்பிட்ட விஷயத்தை மாணவன் புரிந்து கொண்டான், புரிந்து கொள்ளவில்லை, கற்றுக் கொண்டான், கற்றுக் கொள்ளவில்லை என்று மட்டுமே குறிப்பிட்டு, ''அறிவொளி'', ''மூளை'', ''கருத்து'' போன்ற கருத்தமைப்புகளைச் சுட்டிக் காட்ட முடியும். இத்தத்துவங்கள் கருத்துமுதல்வாதத் தன்மையை உடையவை, இவற்றால் கற்றலை விஞ்ஞான பூர்வமாக விளக்க முடியாது.

மனிதர்களிடம் நிலவும் கற்றல் முறைகளின் சிறப்பியல்புகள்.

மனிதர்களிடமும் பிராணிகளிடமும் உள்ள உயர் நரம்பு மண்டல நடவடிக்கையில் பொது அம்சங்கள் நிலவினாலும்

கற்றலின் தன்மைகள் குணாம்ச ரீதியில் ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபடுகின்றன. கற்றலின் உடற்கூற்று அடிப்படைகள் சம்பந்தமாக சில பூர்ஷ்வா உளவியலர்கள் தரும் வரையறுப்பு தவறானது. இதற்குக் காரணம், உயர் நரம்பு மண்டலம், மூளையின் பிரதிபலிப்பு மற்றும் ஒழுங்கமைப்புச் செயற்பாடுகளை அவர்கள் சரிவரப் புரிந்து கொள்ளாததாகும்.

முதலில், ஒரு உயிரினம் புறத்தூண்டுதல்களை, எதிர்ச்செயல்களை அப்படியே கிரகிக்கிறது என்பது தவறு. உதாரணமாக, ஒரு குச்சியை (புறத்தூண்டுதலை) நாயின் உடலால் அப்படியே ''கிரகிக்க'' முடியாது என்பது தெட்டத்தெளிவு. உடலின் மீதான வெளித் தாக்கங்களும் (அடி, ஒலி அல்லது மின்காந்த அலைகள்) அப்படியே ''கிரகிக்கப்படுவதில்லை''. குச்சி இருப்பதை நாய் உணர வேண்டுமெனில் (அதாவது அது புறத்தூண்டுதலாக வேண்டுமெனில்), அது எப்படிச் செயல்படுகிறது என்பதை அந்நாய் பார்க்க வேண்டும் அல்லது உணர வேண்டும். வெறுமனே குச்சியை எடுத்ததும் நாய் ஓடுவதில்லையே. அதாவது, குச்சியின் தன்மை, நாயின் மீதான அதன் தாக்கம் உடலில் (புலனுறுப்புகள், மூளை) ஏதாவது நரம்பு நிகழ்ச்சிப் போக்குகளில் பிரதிபலிக்க வேண்டும். எனவே புறத்தூண்டுதல் கிரகிக்கப்படுவதில்லை, அதன் மனநிலை பிரதிபலிப்புதான் கிரகிக்கப்படுகிறது.

நாய் ஒரு குச்சியைப் பார்த்ததும் அதன் தசைகள், உள் உறுப்புகளால் நேரடியாக எதிர்ச்செயல் புரிய முடியாது. தசைகள் சுருங்க, இயக்க முறையை மாற்ற அல்லது இதைப் போன்ற வேறு எதையாவது செய்ய குறிப்பிட்ட ''கட்டளைகள்'' வர வேண்டும்; என்ன செய்வது, எப்படிச் செய்வது என்ற செயல்திட்டம் இவற்றிலிருக்கும். குச்சியைக் காண்பதானது தசைகளை நேரடியாக ''இயக்குவிப்பதில்லை'' தசைகளைச் சுருக்குவது சம்பந்தமான குறிப்பிட்ட செயல்திட்டத்தைத்தான்—இது நாயின் மூளையில் எங்கோ உருவாகிறது—இயக்குவிக்கிறது.

எனவே கற்றலின் உடற்கூற்று சாரம் பற்றிய சரியான வரையறுப்பை இப்படித் தரலாம்: குறிப்பிட்ட புறத்தூண்டுதல்கள், புறத்தூண்டுதல் சூழ்நிலைகள், இவற்றிற்கு குறிப்பிட்ட எதிர்ச்செயல்களைப் புரியும் செயல்திட்டங்கள்

ஆகியவற்றின் பிரதிபலிப்பு மத்திய நரம்பு மண்டலத்தில் உருவாவதுதான் கற்றல் ஆகும்.

இத்தகைய வரையறுப்பு வெவ்வேறு பிராணிகளிடம் மட்டுமின்றி, பிராணிகளுக்கும் மனிதர்களுக்கும் இடையிலும் கற்றல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகளில் உள்ள ஒற்றுமையையும் குணாம்ச ரீதியான வேறுபாடுகளையும் முன்னனுமானிக்கிறது. வெளி உலகின் பொருட்கள்—புறத்தூண்டுதல்கள்—ஒரே மாதிரியானவையாக இருந்தாலும், அவை மனிதனிடமும் நாயிடமும் வெவ்வேறாக பிரதிபலிக்கப்படுகின்றன. மனிதர்களைப் பொறுத்தமட்டில், இந்நிகழ்ச்சிப் போக்கில் பொதுமைப்படுத்தல், சூக்குமப்படுத்தல், காரணங்கள், லட்சியங்கள், மதிப்புகள், மற்ற உறவுகளை அடையாளம் காணுவது, அதாவது சிந்தனை பங்கேற்கிறது. நாயிடம் இவையெதுவுமில்லை. நாயினால் ''சிந்திக்க'' முடியாது என்பது இதற்குக் காரணமல்ல; இதற்கு முக்கியக் காரணம், இது சமூக உழைப்பு நடவடிக்கையில் பங்கேற்காதது ஆகும்; இந்நடவடிக்கை வெளியுலகைப் பற்றிய தகவல்களை விசேஷ முறைகளில் பகுப்பாய்வு செய்ய வைக்கும் அதே பொழுது, அம்முறைகளையும் சொல்லித் தரும். எனவேதான் எது பிரதிபலிக்கப்படுகிறது என்பதும் முற்றிலும் வேறானதாக உள்ளது. நாயைப் பொறுத்தமட்டில், புலனுறுப்புகளின் மீது நேரடியாகத் தாக்கம் செலுத்தி, உறுத்திகளாக விளங்கும் பொருளின் தன்மைகள் மட்டுமே மூளையில் பிரதிபலிக்கின்றன. மனிதர்களைப் பொறுத்தமட்டிலோ, பொருட்களின் புறவய ரீதியான பௌதிகப் பண்புகள் பிரதிபலிக்கின்றன. இப்பண்புகள் சமூக அனுபவத்தின் வரம்புகளுக்குள்ளாக குணநலன்கள், அளவு, வடிவம், நோக்கம் என்ற கருத்தினங்களால் வகைப்படுத்தப்படுகின்றன. நாயிடம் இவை இருக்க முடியாது, ஏனெனில் இந்த கருத்தினங்கள் முக்கியமானவையாகத் திகழும் எந்த நடவடிக்கையிலும் அது ஈடுபடுவதில்லை.

இறுதியாக நடத்தை செயல்திட்டங்களின் விஷயத்திலும் மனிதர்களுக்கும் பிராணிகளுக்கும் இடையில் கணிசமான வேறுபாடுகள் உண்டு. பிராணிகளின் விஷயத்தில் இவை குறிப்பிட்ட உறுத்தல்களுக்கான உயிரியல் தேவைகளால் வழிநடத்தப்படும் உடலின் தானியங்கி பதில் செயல்களாகும்—மறிவினைகளாகும். மனிதர்களைப் பொறுத்த

மட்டிலோ, இவை உணர்வு பூர்வமான, செயல்முனைப்பான நடவடிக்கைகள், சமூகத் தேவைகளால் வழிநடத்தப்படும் இவை சமூக நடைமுறையால் ஒழுங்கமைக்கப்படுகின்றன.

மனிதர்களின் விஷயத்தில் கற்றலின் சாரத்தை பின் வருமாறு வரையறுக்கலாம்: கற்றல் என்பது குறிப்பிட்ட ஞானத்தையும், குறிப்பிட்ட சூழ்நிலையில் அதனால் தோன்றிய குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகளையும் நடத்தைகளை யும் கிரகிப்பது ஆகும்.

கற்றலின் அறிதல் மட்டம்.

மேற்கூறியவாறு புரிந்து கொள்ளப்படும் கற்றல் தன் தன்மை, சாரம், விளைபயனில் பிராணிகளைப் பயிற்றுவிப் பதிலிருந்து கணிசமாக வேறுபடுகிறது என்பதைக் காண் பது கடினமல்ல. மனிதர்களின் கற்றலுக்கும் பிராணிகளைப் பயிற்றுவிப்பதற்கும் இடையிலான இவ்வேறுபாடுகளைச் சுட்டிக் காட்ட வேறுபட்ட கருத்தமைவுகள் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. குறிப்பிட்ட புறத்தூண்டுதல்களையும் எதிர்ச் செயல்களையும் கிரகிப்பதில் கற்றல் தன்னை வெளிப்படுத் தினால் அது **மறிவினை மட்டத்திலான கற்றல்** எனப்படுகிறது. குறிப்பிட்ட ஞானத்தையும் குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகளை யும் (நடத்தைகளையும்) கிரகிப்பதில் கற்றல் தன்னை வெளிப்படுத்தினால் அது **அறிதல் மட்டத்திலான கற்றல்** எனப் படும்.

அறிதல் மட்டத்திலான கற்றலில் கற்றல் சூழ்நிலை களின் தன்மை குணாம்ச ரீதியில் மாற்றமடைகிறது.

ருஷ்ய உடலியல் விஞ்ஞானியும் உயர் நரம்பு மண்டல நடவடிக்கை பற்றிய போதனையை தோற்றுவித்தவருமான இ. பி. பாவ்லவ் இந்த அடிப்படை வேறுபாடுகளில் முதல் வேறுபாட்டை சுட்டிக் காட்டினார். உண்மையான சமிக்கை களை—பொருட்களின் தாக்கம்—தவிர இரண்டாம் வகை யான சமிக்கைகளும், அதாவது **வார்த்தைகளும்** மனி தனின் உயர் நரம்பு மண்டல நடவடிக்கையின் மீது தாக்கம் செலுத்துகின்றன. உதாரணமாக, மனிதனிடம் மின் அதிர்ச்சி யோடு கூடிய ஒளிக்கு ஆக்க நிலையுறு மறிவினையை (விரலை பின்னுக்கு இழுத்தல்) பயிற்றுவித்தால், ''ஒளி''

என்ற சொல்லே அதே மறிவினையை ஏற்படுத்தும், அதாவது விரல் தன்னையறியாமலேயே பின்னுக்கு இழுத்துக் கொள்ளும். எனவே மனிதர்களைப் பொறுத்தமட்டில் தகவல் தொடர்பு அம்சங்களாகச் செயல்படவல்ல சமிக்கைகள் கணிசமான அளவு பரவலானவை என்று இதிலிருந்து தெரிகிறது. பொருட்கள் மற்றும் அவற்றின் தன்மைகளுக்குப் பதில், அவற்றைக் குறிக்கும் சொற்களும் நிபந்தனை சமிக்கைகளாகச் செயல்படக் கூடும். கற்றலின் போக்கில் ''பொருள்—பொருள்'' என்ற தொடர்போடு கூட, ''வார்த்தை—பொருள்'', ''பொருள்—வார்த்தை'', ''வார்த்தை—வார்த்தை'' தொடர்புகளும் தோன்றுகின்றன, அதாவது வெளியுலகின் எதார்த்த தாக்கங்களுக்குச் சரிசமமாக வார்த்தைகளும் மனிதனின் கற்றலையும் நடவடிக்கைகளையும் வழிநடத்த ஆரம்பிக்கின்றன.

எந்த நடவடிக்கையின் உதவியால் மனிதன் புதிய செயல்திட்டங்களைத் தேடி வளர்த்து கொள்கிறானோ அந்நடவடிக்கையின் தன்மையும் அடியோடு மாற்றமடைகிறது. முதலாவதாக, நடவடிக்கையின் நோக்கம் மனிதர்களிடம் தாம் விரும்பும் எதிர்காலத்தின் உணர்வுபூர்வமான வடிவமாக இருக்கிறது. இரண்டாவதாக, மனிதர்களைப் பொறுத்தமட்டில், செயல்திட்டம் என்பது எதிர்விளைவுகளை தாமே எதிர்பார்த்து, செய்து பார்க்கும் போக்கில் அவற்றைத் திருத்துவதாக இருக்கவில்லை; மாறாக, மனிதர்கள் நடவடிக்கைகளை உணர்வு பூர்வமாகத் திட்டமிட்டு, அவற்றின் பின்விளைவுகளை மனக் கண்ணில் பார்க்கின்றனர். மூன்றாவதாக, குறிப்பிட்ட சில தேவைகள் (இரண்டாம் பட்சமானவையாக அவை இருந்தாலும் கூட) பூர்த்தி செய்யப்படுவது மட்டும் கற்றலுக்குக் கிடைக்கும் பரிசாக அமைவதில்லை, லட்சியம் அடையப்பட்டு விட்டது என்ற உணர்வும் பரிசாக அமைகிறது.

கற்றலின் அறிவு மட்டம்.

இறுதியாகப் பார்க்குமிடத்து மனிதனிடம் கற்றலின் லட்சியங்களும் கிரகிக்கப்படும் நடவடிக்கைகளின் வகைகளும் அவற்றின் உதவியால் தீர்க்கப்படும் பிரச்சினைகளின் தன்மையும் குணாம்ச ரீதியில் மாறுபடுகின்றன.

பல்வேறு பரிசோதனைகள் காட்டும்படி, விசும்பிலும் காலத்திலும் பொருட்களின் ஒரு சில பௌதிக உறவுகளை யும், பொருட்களுக்கு இடையிலான புலனுணர்வால் அறியப் படும் உறவுகளையும் மட்டுமே பிராணிகளால் இனங்கண்டு கிரகிக்க முடியும். மனிதர்களாலோ தர்க்க ரீதியான உறவு களையும் (தனிப்பட்டதற்கும் பொதுவானதற்கும் இடை யிலான உறவு, திட்டவட்டமானதற்கும் சூக்குமமானதற் கும் இடையிலான உறவு, அடிக்கோளுக்கும் பின்விளைவு களுக்கும் இடையிலான உறவு), செயற்பாட்டு உறவுகளை யும் (நோக்கமும்—வழியும், காரணமும்—விளைவும், பண் பும்—எண்ணிக்கையும், செயலும்—விளைபயனும்) இனங் கண்டு கிரகிக்க முடியும்.

எந்த ஒரு அறிதல் மட்டத்தில் பொருட்கள், நடவடிக் கைகளின் தனிப்பட்ட, திட்டவட்டமான உறவுகள் மட்டும் அப்படியே பிரதிபலிக்காமல், எதார்த்தம் அல்லது நட வடிக்கையின் பொதுவான புறவயத் தொடர்புகள், கட் டமைப்புகள், உறவுகள் பிரதிபலிக்கின்றனவோ அந்த மட்டம் **அறிவு ரீதியான கற்றல்** எனப்படுகிறது. இந்த உறவுகள் புல னுணர்வு ரீதியானவையல்ல. இவை உணர்ச்சிகளில் நேரடி யாக பிரதிபலிப்பதில்லை. இவற்றை வெளிப்படுத்த, மனித குலம் புதிய விசேஷ வகையான பிரதிபலிப்பு வடிவத்தை —**கருத்தமைவுகளை**—உருவாக்கியுள்ளது; இவை பிராணி களிடம் கிடையாது. எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி கூறியபடி, புலனுணர்வால் அறியப்படும் பொருட்களின் இயற்பண்பு கள் வெளிப் பார்வைக்கு ஒரே மாதிரியுள்ளனவா அல்லது நெருங்கியுள்ளனவா என்பதை வைத்துப் பொதுமைப்படுத் தலாக கருத்தமைவுகளைக் குறைக்கக் கூடாது. இத்தகைய பொதுமைப்படுத்தல்கள் அன்றாட போலி கருத்தமைவு களாகும்; குழந்தையின் சிந்தனை இவற்றிலிருந்துதான் ஆரம்பமாகிறது, அன்றாடக் காட்சிசார் மற்றும் திட்ட வட்டமான சிந்தனை இவற்றுடன்தான் மட்டுப்படுகிறது. உண்மையான விஞ்ஞான கருத்தமைவுகள் பொருட்கள் மற்றும் புலப்பாடுகளின் முக்கியமான புறவய உறவுகள், கட்டமைப்புகளைப் பிரதிபலிக்கின்றன. இக்கருத்தமைவு கள் பொருட்களின் மேற்போக்கான இட, கால, புலன் ரீதியான உறவுகளுக்குள் ஆழமாக உட்புகுந்து இந்த மேற்

போக்கான வெளி உறவுகளின் சாரத்தைப் பிரதிபலிக்கின்றன.

உதாரணமாக, ''ஒளி'' என்ற சாதாரண, அன்றாட, போலி கருத்தமைவு, ஒளிரக் கூடிய ஏதாவது ஒன்றைப் பற்றிய, இருளுக்கு எதிரான ஒன்றைப் பற்றிய, ஒளியுடன் தொடர்புடைய புலனுணர்வுகளை இணைக்கக் கூடிய பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட கருத்துருவாகும். உண்மையான விஞ்ஞான கருத்தமைவின்படி ஒளி என்பது 400 முதல் 800 மில்லிமைக்ரான் வரையில் நீளமுள்ள மின்காந்த அலைகளாகும், இங்கே கண்ணுக்குத் தெரியக் கூடியது எதுவுமேயில்லை. இது ''ஒளி'' என்ற கருத்தமைவால் இணைக்கப்படும் எதார்த்த நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் கட்டமைப்பைப் பிரதிபலிக்கிறது.

பொருட்கள், புலப்பாடுகள், அவற்றின் தன்மைகளின் புறவய உறவுகள், கட்டமைப்புகள், தொடர்புகளை வெளிப்படுத்த, மனிதகுலத்திடம் விசேஷக் குறியடையாளங்களின் முறை ஒன்று உள்ளது. அதுதான் மொழியாகும், அதாவது வார்த்தைகளும் அவற்றை வாக்கியங்களாக இணைக்கும் முறைகளும். இவ்வாறாக, புலன் அனுபவம், தனிப்பட்ட திட்டவட்டமாக அறியப்படும் பொருட்கள் ஆகியவற்றுடன் கட்டுண்டு கிடப்பதிலிருந்து அறிதலையும் கற்றலையும் விடுவிக்கும் ஒரு சாதனத்தை, கருவியை மக்கள் வார்த்தைகளில், மொழியில் பெறுகின்றனர்; இவை பொருட்களின் பொது தொடர்புகள், உறவுகள், கட்டமைப்புகளைப் பிரதிபலித்து, ஒன்றுபடுத்த மனதிற்கு வாய்ப்பளிக்கின்றன. ஆனால் வார்த்தைகள் தனிநபரால் உருவாக்கப்படுவதில்லை, மொத்தமாக சமுதாயம்தான் (தனிப்பட்ட நபர்களின் படைப்பாற்றல் மூலமாக) இவற்றைப் படைக்கிறது. இவ்வார்த்தைகள் சமுதாயம் முழுவதாலும் திரட்டப்பட்ட அனுபவத்தையும் ஞானத்தையும் பிரதிபலிக்கின்றன. எனவே ஒருவன் வார்த்தைகளால் குறிப்பிடப்படும் கருத்தமைவுகளை கிரகிக்கும் பொழுது மனிதகுலம் சேகரித்த ஞானத்தையும் சேர்ந்தே கிரகிக்கிறான். எதார்த்தத்தின் பால் சமுதாயத்திற்குள்ள உறவும் வார்த்தைகளில் பிரதிபலிக்கிறது.

இவ்வாறாக, உயர் மட்டத்தில் ஞானம் என்பது கருத்தமைவுகளாயும், கருத்தமைவுகளுக்கு இடையிலான தொடர்புகளாயும் திகழுகிறது; இது வார்த்தைகளிலும் வார்த்தைத்

தொடர்களிலும் உருக்கொண்டுள்ளது. இம்மட்டத்தில் ஞானத்தைக் கற்பதென்றால் கருத்தமைவுகளைக் கற்பதாகும்.

புலன்களால் நேரடியாக உணரப்படாத புறவயத் தொடர்புகளை மனிதன் எப்படி நிலைநாட்டுகிறான்? இக் கேள்விக்கான பதிலை அறிதல் பற்றிய இயக்கவியல் பொருள் முதல்வாத லெனினிய தத்துவம் தருகிறது: நடைமுறையின் மூலம், தன் நடவடிக்கையின் உதவியால் மனிதன் இத்தொடர்புகளை கண்டுபிடிக்கிறான். அவன் பொருட்களைக் கையாளும் பொழுது அவை மறைந்து கிடக்கும் முக்கிய உறவுகளை வெளிப்படுத்தும்படி நிர்ப்பந்திக்கிறான். இங்கே மனிதன் பொருட்களின் விஷயத்தில் குறிப்பிட்ட செயல்களைப் புரிவதோடு கூட தன் மனநிலையின் சாரத்திலும், அதாவது தன் கருத்துருக்கள், கருத்தமைவுகளினுள்ளும் உட்புகுந்து செயலாற்றுகிறான். பொருட்கள் சம்பந்தப்பட்ட நடைமுறைச் செயல்களிலிருந்து பிரிக்கப்பட்ட இந்த மன நடவடிக்கைகள் மூளை நடவடிக்கைகள் அல்லது சிந்தனைச் செயல்கள் எனப்படுகின்றன. செயல்களை மனதிற்குள் கொண்டு வந்து கருத்துருக்கள், கருத்தமைவுகளின் மூலம் மனதிற்குள் செயல்படுவதானது சிந்தனையின் மூலம் நடைபெறுகிறது. இது எப்போதும் குறிப்பிட்ட கடமையை நிறைவேற்றுவதை நோக்கமாகக் கொண்டது.

ஆக, மாணவனிடம் கருத்தமைவுகள் தோன்றி, அவற்றை அவன் வெற்றிகரமாகக் கையாள வேண்டுமெனில் இன்னுமொரு கற்றல் வகையை — சிந்தனையை — கற்க வேண்டும்.

உற்பத்தி மற்றும் சமூக நடைமுறை முன்வைக்கும் மிகச் சிக்கலான பிரச்சினைகள் பலவற்றிற்கு வெற்றிகரமாக தீர்வு காண்பதுதான் மனிதனுடைய அறிவு ரீதியான நடவடிக்கை முழுவதன் இறுதி லட்சியமாகும். அப்போதுதான் இயற்கையின் விஷயத்திலும் சமுதாயத்தின் விஷயத்திலும் மனிதனின் நடத்தையையும் பயன்மிகு நடவடிக்கையையும் ஒழுங்குபடுத்த முடியும். இந்த நோக்கத்தை அடைய, ஞானம் மற்றும் கருத்தமைவுகளை பயன்படுத்தியதால் கிட்டிய கருத்தியலான தீர்வுகளை நடைமுறைச் செயல்களில், திட்டவட்டமான பொருட்கள், சூழ்நிலைகள், கடமைகளின் விஷயத்தில் பயன்படுத்த வேண்டும். வேறு வார்த்தைகளில்

சொன்னால், ஞானத்தை நடைமுறை நடவடிக்கையில், திட்டவட்டமான கடமைகளின் நிறைவேற்றத்திற்குப் பயன் படுத்த வேண்டும், அதாவது திறமைகளைக் கற்க வேண்டும்.

ஆக, திறமைகளைக் கற்பது உள்ளடங்கியிருக்கும் பொழுது அறிவு ரீதியான கற்றலை—அதன் உயர் வடிவத் தில்—முழுமையானதாகக் கருதலாம்.

கற்றலின் பல்மட்டத் தன்மை.

மனிதர்களிடம், கற்றலின் உயர் அறிதல் வகைகளோடு கூட மறிவினை வகையிலான கற்றல் முறைகளும் உள்ளன என்று கூற வேண்டும். இக்கற்றல் தானாகவே, உணரப் படாமலேயே நடைபெறுகின்றது. இம்முறைகளுக்குக் குறிப் பாக குழந்தைப் பருவத்தில் பெரும் முக்கியத்துவம் உண்டு; அப்பொழுதுதான் புலனுணர்வுப் பாகுபாடுகளில் பெரும் பகுதி (நிறம், வடிவம், ஒலி போன்றவற்றை வேறுபடுத்திப் பார்ப்பது) உருவாகிறது, அங்க அசைவு நடவடிக்கைகள் வளர்ச்சியடைகின்றன (நடப்பது, ஒலியெழுப்புவது, எழுது வது), புலன்-இயக்க சீரிசைவு வளர்ச்சியடைகிறது (பொருட் களை எடுப்பது, இடம் மாற்றுவது, நடக்கும் பொழுது இடையில் வரும் தடைகளைக் கடப்பது, வாய் விட்டுப் படிப் பது). இவ்வகையான கற்றல் வாழ்நாள் பூராவும் மறை வதில்லை. உதாரணமாக, எந்த குறிப்பிட்ட இயற்பண்பு களை வைத்து பொருட்களை அடையாளம் காணுகின்றோம், குறிப்பிட்ட நடவடிக்கையில் எந்த தசைகளை எப்படிப் பயன்படுத்துகிறோம் என்பவற்றைப் பற்றி அபூர்வமாகத் தான் யோசித்துப் பார்க்கின்றோம். எனவே புலனுணர்வு, கருத்துருக்கள், பல்வேறு இயக்கத் திட்டங்கள் உருவாவதில் பாகுபாடு, பொதுமைப்படுத்தல், வகைப்படுத்தல் ஆகிய வற்றில் மறிவினை நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் தீவிரப் பங்கேற் பது இதிலிருந்து தெளிவாகிறது.

எனவே மனிதர்களைப் பொறுத்தமட்டில், கற்றல் என்பது ஒரு சிக்கலான, பல்மட்ட நிகழ்ச்சிப் போக்காகும்; இது மறிவினை மட்டத்திலும் அறிதல் மட்டத்திலும் நடைபெறுகிறது.

மறிவினை மட்டத்தில் இது பெரும்பாலும் உணர்வால்

அறியப்படாமல், தன்னிச்சையாக நடைபெறுகிறது. இங்கே தேட்டங்கள் நடைபெறுகின்றன, பரிசோதனைகள் நடக்கின்றன, தவறுகள் ஏற்படுவதுண்டு. தேவைகளும் உணர்ச்சிகளும் இதை வழிநடத்துகின்றன. மறிவினை மட்டத்தில் இரண்டு வகையான கற்றல் உள்ளது: **புலன் ரீதியான கற்றல்**— இதில் பல்வேறு புலன்களின் மூலமாகப் பெறப்படும் சமிக்கைகளை இனம் காணும் திறமையும் புலனுணர்வும் வளருகின்றன, கவனித்தல், அறிந்து கொள்ளுதல், அடையாளம் காணுதல் ஆகிய நிகழ்ச்சிப் போக்குகளும் உருவாகின்றன; **இயக்கு ரீதியான கற்றல்**—இதில் அங்க அசைவுகளை நிறைவேற்றும் வழிகளை தேர்ந்தெடுத்து, இணைப்பது நடைபெறுகிறது, இயக்கத் திட்டங்கள் கிரகிக்கப்படுகின்றன. இவற்றின் தொகுப்பு—**புலன்-இயக்கக் கற்றல்** என்பது புலனுணர்வு மற்றும் கருத்துருக்களின் கண்காணிப்பின் கீழ் தேவையான நடவடிக்கைகளை நிறைவேற்றும் தானியங்கி முறைகள் உருவாவதாகும். மேற்கூறிய கற்றல் வகைகளின் விளைபயன்கள் **புலன், இயக்க மற்றும் புலன்-இயக்க பழக்கங்களாக** வெளிப்படுகின்றன.

அறிதல் ரீதியான கற்றலில் இரண்டு துணை மட்டங்கள் உள்ளன. இவற்றில் முதல் மட்டம் புலன் அனுபவத்தின் அடிப்படையில் **நடைமுறை ரீதியான கற்றல்** ஆகும். நடைமுறை ஞானத்தையும், குறிப்பிட்ட வகையான கடமைகளை நிறைவேற்ற அவசியமான நடைமுறை செயல்கள், நடவடிக்கைகளையும் கற்பது இதிலடங்கும். இந்த துணை மட்டத்தில் கருத்துருக்களும் நடைமுறைத் திறமைகளும் உருவாகின்றன. அடுத்த, இரண்டாவது துணை மட்டம் **அறிவு ரீதியான கற்றல்** ஆகும்; இங்கே மனிதன் எதார்த்தத்தின் புறவயத் தன்மைகளைப் பற்றிய பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட தத்துவார்த்த ஞானத்தையும், குறிப்பிட்ட வகையான கடமைகளை நிறைவேற்ற இத்தன்மைகளை வெளிப்படுத்தி, பயன்படுத்தும் சாலச் சிறந்த முறைகளையும் கிரகிக்கிறான். இந்தத் துணை மட்டத்தில் கருத்தமைவுகள், சிந்தனை, சூக்கும சிந்தனை ஆகியவற்றைக் கற்பது அடங்கும்.

மேற்கூறிய கற்றல் மட்டங்களும் வகைகளும் ஓரளவு செயற்கையானவை. மனிதன் கற்கும் பொழுது மேற்கூறியவை யாவும் நெருக்கமாகப் பின்னிப் பிணைந்து, பரஸ்பரம் தொடர்புடையவையாகின்றன. ஆனால் இவை ஒவ்

வொன்றிற்கும் குறிப்பிட்ட சிறப்பியல்புகள் உண்டு. இந்த மட்டங்கள் வயதைப் பொருத்தவை. குழந்தை எவ்வளவுக் கெவ்வளவு சிறியவனோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அதிகமாக மேற்கூறிய மட்டங்களில் கீழ் மட்டங்களும் வகைகளும் மேலோங்கியிருக்கும். வயதாக வயதாக மேல் மட்டங்கள் அதிகப் பங்காற்றத் துவங்கும்.

2. கற்றல் நடவடிக்கையின் உளவியல்

கற்றல் என்பது தன்னிச்சையானதாக இருக்கலாம்; மற்ற மனிதர்கள், நம்மைச் சுற்றியுள்ள உலகுடன் கலந்து பழகும் பொழுது இது தோன்றலாம். உதாரணமாக, நூல்கள், கூஞ்சிகைகள், வானொலி, தொலைக் காட்சி, மற்றவர்கள் கூறுவது, தன் சொந்த கவனிப்பு போன்றவற்றிலிருந்து பல் வேறு தகவல்களை, ஞானத்தைப் பெற முடியும்.

இப்படிப்பட்ட பரஸ்பரச் செயலாக்கத்தால் நடை பெறும் கற்றலைத் **தற்செயலான கற்றல்** எனலாம். அதே பொழுது, கற்றல் சூழ்நிலைகளை விசேஷமாகத் தோற்று விக்கலாம். இச்சந்தர்ப்பத்தில் கற்றல் என்பது **ஒழுங்கமைக்கப் பட்டு, வழிநடத்தப்படும்.** இதைத்தான் **கற்பித்தல்** என்கிறோம். இதற்குச் சிறந்த உதாரணம் பள்ளியாகும். ஆனால் கற்பித்தல்—ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட கற்றல்—என்பது பள்ளி யுடன் முடிந்து விடுவதில்லை. நர்சரியில் ஆடைகளை ஒழுங் காக மடித்து வைக்கவோ வரையவோ சொல்லித் தரும் பொழுதும் வீட்டில் பல்தேய்க்க சொல்லித் தரும் பொழு தும் குழந்தைகளுக்கு சிக்கலானதொரு விளையாட்டின் விதி முறைகளைச் சொல்லித் தரும் பொழுதும் ஏதாவதொன்று கற்பிக்கப்படுகிறது எனலாம்.

கற்பித்தலைப் பற்றிய கருத்தமைப்பு.

கற்பித்தல் என்றால் என்ன? கற்பித்தல் என்றால் குறிப் பிட்ட ஞானத்தை, திறமையை, பழக்க வழக்கங்களைக் குழந்தைக்குச் சொல்லித் தருவது என்று சாதாரணமாகக் குறிப்பிடப்படும். இந்த வரையறுப்பு முதல் பார்வைக்கு

எந்த ஒரு கற்பித்தலின் சூழலையும் சரிவர சித்தரிக்கிறது. ஆம் உண்மையில், கற்கும் முன் மனிதனிடம் ஞானமும் திறமையும் பழக்க வழக்கங்களும் கிட்டத்தட்ட இல்லை. கற்ற பின்பு அவை தோன்றுகின்றன. எங்கிருந்து அவை தோன்றின? இந்த ஞானம், திறமை, பழக்க வழக்கங்களை உடைய ஆசிரியரிடமிருந்து அவை வந்தன, அவற்றை ஆசிரியர் மாணவனுக்கு அளிக்கின்றார். இவ்வாறு ஆசிரியர் மாணவனுக்குத் தரும் நிகழ்ச்சிப் போக்குதான் கற்பித்தல் எனப்படுகிறது. ஆனால் புலனுணர்வு, கருத்துருக்கள், கருத்தமைவுகள், சிந்தனை ஆகியவற்றைப் போன்றே ஞானம், திறமைகள், பழக்க வழக்கங்கள் ஆகியவை பௌதீகப் பொருட்கள் அல்ல, இவற்றை ஒரு கையிலிருந்து இன்னொரு கைக்கு மாற்றவோ, ஒரு தலையிலிருந்து இன்னொரு தலைக்குக் கொட்டவோ முடியாது. ஞானம், திறமைகள், பழக்க வழக்கங்கள் ஆகியவை மனிதனின் மனதில் நடக்கும் பிரதிபலிப்பு மற்றும் ஒழுங்கமைப்பு நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் வடிவங்களும் முடிவுமாகும். எனவே இவை மனிதனின் சொந்த நடவடிக்கையின் விளைவாக மட்டுமே மூளையில் உதிக்க முடியும். இவற்றை வெளியிலிருந்து அப்படியே பெற முடியாது. ஆனால் இவை மாணவனின் மன நடவடிக்கையின் விளைவாக உருவாக வேண்டும், இவை இந்நடவடிக்கையின் குறிப்பிட்ட வடிவங்களாகும். மாணவனின் சார்பில் இந் நடவடிக்கை இல்லாவிடில் அவன் எவ்வித ஞானத்தையும் திறமையையும் பழக்க வழக்கங்களையும் பெற மாட்டான். தன் தனிப்பட்ட அனுபவத்தில் ஒவ்வொரு ஆசிரியருக்கும் இது தெரியும்; ஆனால் அவர் ''மாணவனின் சார்பில் மன நடவடிக்கை இல்லை'' என்ற கருத்தமைவை ''கவனமின்மை'', ''சோம்பேறித்தனம்'', ''திறமையின்மை'' என்ற மதிப்பீட்டுச் சொற்களால் மாற்றி பல நேரங்களில் தவறாகப் புரிந்து கொள்கிறார்.

எனவே கற்பித்தலில் ''ஆசிரியர்—மாணவன்'' என்ற உறவை ''தருபவன்—வாங்குபவன்'' என்று குறுக்கக் கூடாது. இதில் இரு சாரரின் பங்கேற்பும் அவசியம். இப்படிப்பட்ட உறவை **பரஸ்பரச் செயலாக்கம்** என்கின்றோம். எனவே கற்பித்தல்—ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட ரீதியில் கற்பது—என்பதைப் பின்வருமாறு துல்லியமாக வரையறுக்கலாம்: இது கற்பிப்பவருக்கும் கற்றுக் கொள்பவருக்கும் இடையிலான பரஸ்

பரச் செயலாக்க நிகழ்ச்சிப் போக்காகும், இதன் விளை பயனாக கற்றுக் கொள்பவரிடம் குறிப்பிட்ட ஞானமும் திறமைகளும் பழக்க வழக்கங்களும் உருவாகின்றன. ஆசிரியரின் தாக்கம் மாணவனிடம் குறிப்பிட்ட உடல் ரீதியான மற்றும் மன நடவடிக்கையை ஏற்படுத்தினால்தான் மேற் கூறியவை உருவாக முடியும்.

உடலின் பதில் நடவடிக்கையைத் தூண்டி விடும் வெளித் தாக்கங்கள் **ஊக்குவிப்புகள்** எனப்படும். எந்த வெளித் தாக்கத்தின் விளைவால், ஏற்கெனவே முன்வைக்கப்பட்ட லட்சியம் அடையப்படுகிறதோ அது **வழிகாட்டுதல்** எனப்படும். எனவே கற்பித்தல் என்பதை மாணவனின் உள் மற்றும் வெளி நடவடிக்கையை ஊக்குவித்து, வழிகாட்டும் நிகழ்ச்சிப் போக்காக—இதன் விளைவாக குறிப்பிட்ட ஞானமும் பழக்க வழக்கங்களும் திறமைகளும் உருவாகின்றன—வரையறுக்கலாம்.

கற்றல் நடவடிக்கையின் செயல்நோக்கங்கள்.

குறிப்பிட்ட பொருளோ, சம்பவமோ, நிலவரமோ செயலோ மனிதனின் குறிப்பிட்ட **நடவடிக்கையின் மூல ஊற்றுகளுடன்** தொடர்பு கொண்டிருக்கும் பொழுது அவை நடவடிக்கையின் செயல்நோக்கங்களாகின்றன. இதுவரை கண்டு பிடிக்கப்பட்ட நடவடிக்கையின் எல்லா மூல ஊற்றுகளையும் மூன்று முக்கிய வகைகளாகப் பிரிக்கலாம் என்று கவனிப்புகளும் பரிசோதனைகளும் காட்டுகின்றன.

1. **உள் மூல ஊற்றுகள்.** இவை மனிதத் தேவைகளின் கட்டமைப்பால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. இவை கூடப் பிறந்தவைகளாகவோ (இச்சந்தர்ப்பத்தில் இவை உடலின் இயற்கைத் தேவைகளை வெளிப்படுத்துகின்றன, மரபியல் ரீதியில் முன்நிர்ணயிக்கப்பட்டவைகளாக விளங்குகின்றன), வளர்ச்சிப் போக்கில் கற்றவையாகவோ (இச்சந்தர்ப்பத்தில் இவை சமூகத் தேவைகளை வெளிப்படுத்துகின்றன, சமுதாயத்தால் உருவாக்கப்படுகின்றன) இருக்கலாம்.

கூடப்பிறந்த தேவைகளில், நடவடிக்கைத் தேவையும் தகவல்களை அறிந்து கொள்ளும் தேவையும் கற்றல் நடவடிக்கையை ஊக்குவிப்பதில் பெரும் பங்காற்றுகின்றன.

உயர் வளர்ச்சியடைந்த பிராணிகளைக் கவனிக்கும்

பொழுது மேற்கூறிய தேவைகள் உயிரியல் தேவைகள் என்பது நன்கு புரிகிறது. ஒரு மிருகம் வயிறு நிறைய உணவு உண்டு, நன்கு நீரருந்தியிருக்கும் போது கூட, இயக்கத்திற்கான தேவை எதுவும் இல்லை என்று தோன்றும் போது கூட அதன் இயக்கத்துக்குக் கட்டுப்பாடு விதித்தால் அது கடும் எதிர்ப்பைக் காட்டுகிறது. குழந்தையும் தான் பிறந்தது முதற்கொண்டே, தான் தூங்கும் நேரத்தைத் தவிர மற்றெல்லா நேரங்களிலும் இடையறா இயக்கத்தில் ஈடுபடுகிறான்—புன்னகை செய்கிறான், அசைகிறான், கைகால்களை உதைக்கிறான், ஓடுகிறான், விளையாடுகிறான், பேசுகிறான், முடிவேயின்றி கேள்வி கேட்கிறான்—இந்த இயக்கங்களினால் ஏற்படும் திருப்திக்காக மட்டுமே அவன் அனேகமாக இப்படியெல்லாம் செய்யக் கூடும்.

மனிதனுக்கு வெளியுலகத் தொடர்பு எவ்வளவு அவசியம் என்பது தனிமைப்படுத்தும் பரிசோதனைகள் என்றழைக்கப்படும் பரிசோதனைகளில் தெரிகிறது. இப்பரிசோதனைகளில் மனிதனை குறிப்பிட்ட காலகட்டத்திற்கு வெளியுலகின் சகலவிதத் தாக்கங்களிலிருந்தும் தனிமைப்படுத்துகின்றனர் (ஒலி புகாத இருட்டறையில் அல்லது உடலின் வெப்பநிலையுள்ள நீர் தொட்டியில் விடுகின்றனர்). இதன் விளைவாக அறிவு ரீதியில், உணர்ச்சி ரீதியில், மனவுறுதியில் பெரும் சீர்குலைவுகள் ஏற்படுகின்றன: நிலையற்ற குணங்கள், எரிச்சல், மனச் சோர்வு, மனவுறுதி திறமை குறைவது, சில நேரங்களில் முறைப்படியான சிந்தனைக் குலைவு, மயக்கம் ஆகியவை தோன்றுகின்றன. அன்றாட வாழ்வில் சுறுசுறுப்பும் தகவல்களும் இல்லாமல் போகும் பொழுது (அல்லது அவை அளவிற்கதிகமாகும் பொழுது) களைப்பும் சலிப்பும் தோன்றுகின்றன.

சமுதாய ரீதியில் உருவாகும் தேவைகளில், அறிதல் தேவைகளும் நல்ல சமூகத் தேவைகளும் கற்றல் நடவடிக்கையை ஊக்குவிப்பதில் பெரும் பங்காற்றுகின்றன. ஞானத்தில் ஏற்படும் தேவை, சமுதாயத்திற்கு நன்மை செய்ய வேண்டுமென்ற நாட்டம், உயரிய வெற்றிகள், சாதனைகளை அடைய வேண்டுமென்ற நாட்டம் ஆகியவை இந்தத் தேவைகளில் அடங்கும்.

2. **வெளி மூல ஊற்றுகள்.** இவை மனித வாழ்க்கையின் சமூகச் சூழ்நிலைகளால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. இந்த மூல

ஊற்றுகளை வலுக்கட்டாயம் என்கின்றனர். கோரிக்கைகள், எதிர்பார்ப்புகள், சாத்தியப்பாடுகள் ஆகியவை இதிலடங்கும்.

கோரிக்கைகள்—இவை சமுதாயத்தின் தாக்கங்கள்; இத்தாக்கங்கள் குறிப்பிட்ட வகையான நடவடிக்கைகள், நடத்தைகளுக்கு மனிதனை நிர்ப்பந்திக்கின்றன. உதாரணமாக, பெற்றோர்கள் குழந்தைகளிடம் கீழே சிந்தாமல் ஒழுங்காக சாப்பிடும்படி, ஒழுங்காக முறைப்படி உட்காரும்படி, ''நன்றி'' கூறும்படி கோருகின்றனர். பள்ளிக்கூடம் மாணவனிடம் குறிப்பிட்ட நேரத்திற்கு வரும்படி, ஆசிரியர் கூறுவதைக் கவனமாகக் கேட்கும்படி, அவர் தரும் பாடங்களைச் செய்யும்படி கோருகிறது. சமுதாயம் தனிநபரிடம் மனிதர்களுடன் கலந்து பழகுவதில் குறிப்பிட்ட தார்மீக வரையளவுகளையும் வடிவங்களையும் பின்பற்றுமாறும் குறிப்பிட்ட பணியை நிறைவேற்றுமாறும் கோருகிறது.

எதிர்பார்ப்புகள்—இது மனிதனின் பாலான சமுதாயத்தின் அணுகுமுறை, குறிப்பிட்ட நபரிடம் எந்த நடத்தை அம்சங்களையும் நடவடிக்கை வடிவங்களையும் சாதாரணமானவையாகக் கருதுகிறது என்பதுடன் தொடர்புடையது. உதாரணமாக, ஒரு வயதுக் குழந்தை நடக்க வேண்டுமென்று சுற்றியுள்ளவர்கள் எதிர்பார்க்கின்றனர், இதுதான் சாதாரணமானது என்று நினைக்கின்றனர், இதற்கேற்றபடி அக்குழந்தையிடம் நடந்து கொள்கின்றனர். கோரிக்கைக்கு மாறாக எதிர்பார்ப்பு தனிநபரின் நடத்தைக்கான பொதுச் சூழலை, பொது நிர்ப்பந்தத்தை தோற்றுவிக்கிறது, இது பல நேரங்களில் கட்டளையை விட வலிமையானது.

சாத்தியப்பாடுகள் — இவை மனிதனைச் சுற்றியிருக்கக் கூடிய, குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைக்கான புறவயச் சூழ்நிலைகள். உதாரணமாக, வீட்டில் நல்ல நூல்கள் இருந்தால் அது படிப்பதற்குத் தூண்டுகிறது, ஏனெனில் இப்படிப்பட்ட வாய்ப்பை ஏற்படுத்துகிறது. பிரச்சினை சார்ந்த கல்வி முறையில் குழந்தை நிறைய சிந்திக்கிறான், ஏனெனில் இதற்கான வாய்ப்பு அவனுக்கு அடிக்கடி ஏற்படுகிறது.

மனித நடத்தையானது புறவயச் சாத்தியப்பாடுகளைப் பெரிதும் சார்ந்துள்ளது (குறிப்பாக அவனுடைய ஆளுமை

யும் முக்கிய வாழ்க்கை லட்சியங்களும் இன்னமும் உருவாகா மலிருந்தால்) என்று உளவியல் பகுப்பாய்வு காட்டுகிறது. உதாரணமாக, ஒரு குழந்தையின் கையில் தற்செயலாக கிடைக்கும் வடிவக் கணித நூல் ஒரு மாபெரும் கணித மேதையின் எதிர்காலத்தை என்றென்றைக்குமாக நிர்ண யிக்கக் கூடும். ஒரு சிறு நகரத்திற்கு வரும் நாடகக் குழு சின்னஞ் சிறு சிறுமியிடம் அழிக்க முடியா மனப்பதிவுகளை ஏற்படுத்தி, அவளுடைய வாழ்க்கைப் பாதையை என் றென்றைக்குமாக நிர்ணயிக்கிறது. அவள் ஒரு அற்புதமான நடிகை ஆகிறாள்.

3. **தனிப்பட்ட மூல ஊற்றுகள்.** இவை தனிப்பட்ட அக்கறை கள், நாட்டம், நம்பிக்கைகள், உலகக் கண்ணோட்டம், தன்னைப் பற்றிய மதிப்பீடு, சமுதாயத்தின் பாலான அணுகுமுறை ஆகியவற்றை உடைய மனித ஆளுமையின் கட்டமைப்பால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. இந்த மூல ஊற்று கள் மதிப்புகள் எனப்படுகின்றன. வெற்றி அல்லது சுய மேம் பாடு, சுய ஊர்ஜிதம் அல்லது சுய வெளிப்பாடு, இயக்க மின்மை அல்லது இயக்கம், குறிப்பிட்ட தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்தல் அல்லது அவற்றைத் தாண்டிச் செல்லு தல், லட்சியங்கள், முன்மாதிரிகள், அன்பு, உண்மை, அழகு, பயன், வல்லமை அல்லது திருப்தி ஆகியவை இத்தகைய மதிப்புகளாக விளங்கக் கூடும்.

எதார்த்தத்தின் அர்த்தத்தைக் கண்டுபிடிக்கும் தேட் டம், மனித ஞானம், நடவடிக்கைகள், மதிப்புகளின் கருத் தினங்கள் மூலம் பொருட்கள், சம்பவங்களின் முக்கியத்து வத்தைக் கண்டுபிடிக்கும் தேட்டம் ஆகியவற்றிற்கு கற்றல் நடவடிக்கையை ஊக்குவிப்பதில் முக்கியப் பங்குண்டு.

மேற்கூறிய மூல ஊற்றுகள் வெவ்வேறு இணைப்புகள், வடிவங்களில் ஒவ்வொரு மனிதனிடமும் காணப்படுகின்றன. ஆனால் எப்போதுமே இவற்றால் தோற்றுவிக்கப்படும் நட வடிக்கை கற்றல் நடவடிக்கையாகும் என்று கூற முடியாது. இதற்கு தனிநபரின் தேவைகள், நாட்டங்களும் புறச் சூழல் வழங்கும் கோரிக்கைகள், எதிர்பார்ப்புகள், சாத்தியப் பாடுகளும், அவனுடைய தனிப்பட்ட மதிப்புகளும் திசை யமைவுகளும், அதாவது அவனுடைய நடத்தையின் உள், வெளி மற்றும் தனிப்பட்ட ஊக்குவிப்புகள் கற்றலின் ஏதா வதொரு அம்சத்துடனோ (முடிவு, லட்சியம், நிகழ்ச்சிப்

போக்கு) அல்லது எல்லாவற்றுடனுமோ இணைந்திருக்க வேண்டும். அப்போது கற்றலின் இந்த அம்சங்கள் செயல் நோக்கங்களாகி, அந்தந்த நடவடிக்கைக்கு உந்து சக்தியாக அமையும். இந்த நிகழ்ச்சிப் போக்கு **செயல்நோக்கமளித்தல்** எனப்படும். இது எப்படி அடையப்படுகிறதென்பது கற்றலின் எந்த அம்சம் செயல்நோக்கமாக முன்வைக்கப்படுகிறது என்பதையும் நடவடிக்கையின் எந்த மூல ஊற்றுகளுடன் இது இணைக்கப்படுகிறது என்பதையும் பொறுத்தது. உதாரணமாக, கற்றலின் முடிவுகளை செயல்நோக்கமாக முன்வைத்து, இதை ஊக்குவிக்க உள் மூல ஊற்றுகளை நாடினால், செயல்நோக்கமளித்தல் என்பது கற்றலின் வெற்றிகளைப் பரிசுடன், சமூக அங்கீகரிப்புடன், எதிர்காலப் பணியின் பயன் தன்மையுடன் இணைப்பதன் மூலம் அடையப்படுகிறது.

வெளி ஊக்குவிப்புகளைப் பயன்படுத்துவதானது வலுக்கட்டாயம் (கோரிக்கைகள்), நம்பிக்கை (எதிர்பார்ப்பு), உரிய சூழ்நிலைகளை ஏற்படுத்தல், தகவல்களை அளித்தல் (சாத்தியப்பாடுகள்) ஆகியவற்றில் வெளிப்படுகிறது. கற்றலின் முடிவுகளை சுய மதிப்பீட்டுடன் (பாராட்டு) இணைப்பதானது கற்றலின் முடிவுகளுக்கான தனிப்பட்ட செயல் நோக்கத்திற்குத் தக்க உதாரணமாகத் திகழக் கூடும்.

கற்றல் மற்றும் கற்பித்தல் நடவடிக்கைகளின் வகைகள்.

தனிநபருக்கு கல்வி கற்பிப்பதில் மூன்று வகைகள் உண்டு. முதல் வகையில் தயாரான விஷயம் அப்படியே சொல்லித் தரப்படுகிறது (முன்வைக்கப்படுகிறது). பார்த்து செய்தல், வார்த்தைக்கு வார்த்தை அல்லது பொருள் புரிந்து கிரகித்து, திரும்பச் சொல்லுதல், செய்தல், தயாரான மாதிரிகள், விதிகளின்படிப் பயிற்சி செய்தல் ஆகியவை இதிலடங்கும். இரண்டாவது வகையில் இயற்கையான சுய கல்வி நடைபெறுகிறது. இங்கே பிரச்சினைகளும் கடமைகளும் தாமாகவே தேர்ந்தெடுக்கப்படுகின்றன, தகவல்களும் பொதுக் கோட்பாடுகளும் தேடப்படுகின்றன, சிந்தனையும் ஆக்கபூர்வமான நடவடிக்கையும் நடைபெறுகின்றன.

மூன்றாவது வகையில் வழிநடத்தப்படும் அறிதல் நடவடிக்கை இடம் பெறுகிறது. முன்வைக்கப்படும் பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காணுதல், நடவடிக்கை நிறைவேற்றப்பட்டு முடிவுகள் மதிப்பிடப்படுதல், முயற்சிகளும் தவறுகளும், பரிசோதனை, பொதுக் கோட்பாடுகள், கருத்தமைவு களைத் தேர்ந்தெடுத்து பயன்படுத்துவது ஆகியவை இதிலடங்கும்.

மேற்கூறிய வகைகள் ஒவ்வொன்றிற்கும் மாணவனின் நடவடிக்கையை ஒழுங்கமைப்பதில் அதனதன் வகைகளும் கற்பித்தல் முறைகளும் உண்டு. உதாரணமாக, தயாரான விஷயங்களை முன்வைப்பதானது சொல்லித் தருதலில் பிரதி பலிக்கிறது. விஷயத்தைச் சொல்லுதல், விளக்குதல், முன் வைத்தல், காட்டுதல் ஆகிய முறைகள் இதற்கு உரித்தா னவை. இயற்கையான சுய கல்வி ஊக்குவித்தல் என்ற கருத் தமைவில் பிரதிபலிக்கிறது. ஆர்வத்தை மூட்டுதல், வியப் பேற்படுத்தல், அறியும் ஆசையைத் தோற்றுவித்தல் ஆகி யவை இதற்கான முறைகளாகும். இறுதியாக, வழிநடத்தும் அறிதல் நடவடிக்கையானது தலைமை தாங்கி வழிகாட்டுதல் என்ற கருத்தமைவில் பிரதிபலிக்கிறது. பிரச்சினை அல்லது கடமையை முன்வைத்தல், விவாதம், கூட்டாகத் திட்ட மிடல், ஆலோசனை ஆகிய முறைகள் இதிலடங்கும்.

அத்தியாயம் எட்டு

கற்றல் மற்றும் கற்பித்தலின் முக்கிய வகைகளின் உளவியல்

1. திறமைகளையும் பழக்க வழக்கங்களையும் பயிற்றுவித்தல்

பொருட்களின் அல்லது எதார்த்தச் சூழ்நிலைகளின் குறிப்பிட்ட அடையாள சமிக்கை தன்மைகளுக்கும் தனி நபரின் குறிப்பிட்ட பதில் நடவடிக்கைகளுக்கும் இடையில் ஆக்கநிலையுறு மறிவினைத் தொடர்புகளை வளர்ப்பதானது கற்றலின் முக்கிய வகைகளில் ஒன்றாகும். இத்தொடர்புகளின் சிறப்பியல்பு என்னவெனில் இவை நடைமுறை அனுபவத்தின் தாக்கத்தால் தோன்றுகின்றன, குறிப்பிட்ட உள் மற்றும் வெளிச் சூழ்நிலைகளின் தாக்கத்தால் இவை தாமாகவே செயல்படும் என்பதாகும். இத்தகைய ஆக்க நிலையுறு மறிவினைத் தொடர்பு முறைகள், கணிசமான அளவிற்கு உணர்வின் பங்கேற்பின்றி தாமாகவே வெளிப்படும் பழக்க வழக்கங்களின் அடிப்படையாகத் திகழுகின்றன. இயக்க நிறைவேற்றம், புலன் ரீதியான கண்காணிப்பு, மைய (மனநிலை) அங்கம் போன்ற நடவடிக்கையின் குறிப்பிட்ட அடிப்படை அம்சங்களை இவை ஒழுங்குபடுத்துகின்றன.

நடவடிக்கையில் திறமைகள் மற்றும் பழக்க வழக்கங்களின் பங்கு.

மேற்கூறிய பணிகளில் ஒவ்வொன்றும் மனிதனிடம் உணர்வு பூர்வமாயும் உணர்வின் பங்கேற்பின்றியும் நடை பெறுகிறது. உதாரணமாக, ஒரு வார்த்தையை உச்சரிக்க குரல்வளையின் அசைவு அவசியம், இதை மனிதன் முற்றிலுமாக உணருவதேயில்லை. சாதாரணமாக, எந்த ஒரு இயக்கத்திற்கும் அவசியமான தசைச் சுருக்கமும் தசை விரிவடைவதும் உணரப்படுவதில்லை. ஆனால் எந்த வார்த்தையை உச்சரிக்க ஒருவன் தயாராகின்றானோ அதன் ஒலி

அவனுடைய உணர்வில் முன்கூட்டியே எதிர்பார்க்கப்படு கிறது. சாதாரணமாக, செயல்களின் இறுதி லட்சியங்களும் அவற்றின் பொதுத் தன்மையும் உணரப்படுகின்றன. உதா ரணமாக, உணர்வற்ற நிலையில் ஒருவனால் கார் ஓட்ட முடி யாது. மொத்தத்தில் தான் எங்கு போகின்றோம், எவ்வழி யில் செல்ல வேண்டும், எவ்வளவு வேகத்தில் ஓட்ட வேண் டும் போன்றவற்றை அவன் அறிந்திருக்க வேண்டும். எந்த ஒரு உழைப்பு நடவடிக்கை, விளையாட்டு, பிற நடவடிக்கை களுக்கும் இதுவே பொருந்தும்.

இவ்வாறாக, ஒருபுறம், மனிதனின் எந்த ஒரு செயலும் முழுமையாக தானே நடப்பதில்லை. ஏனெனில் நடவடிக்கை யின் ஒரு அங்கம் என்ற வகையில் அது இறுதியில் உணர்வு பூர்வமான லட்சியத்தால் ஏற்படுத்தப்பட்டு வழிநடத்தப் படுகிறது. மறு புறம், கிட்டத்தட்ட மனிதனின் எந்த ஒரு செயலும் பழக்க வழக்கங்களின் காரணமாய் ஓரளவிற்கு தானியங்கிமயப்படுத்தப்பட்டுள்ளது, ஏனெனில் நடவடிக் கையை ஒழுங்குபடுத்தல், அதன் நிறைவேற்றம், கண் காணிப்பின் அம்சங்களை மனிதன் என்றுமே முழுமையாக உணருவதில்லை (உதாரணமாக, அவசியமான தசைச் சுருக்கங்களை அவன் உணருவதில்லை). ஓரளவு தானி யங்கிமயப்படுத்தல் நிலவுவதற்குப் பெரும் முக்கியத்துவம் உண்டு, ஏனெனில் இது ஒவ்வொரு நடவடிக்கையையும் முழுமையாக நிறைவேற்றுவதை எளிதாக்குகிறது. உதாரண மாக, சைக்கிள் ஓட்டுபவன் எந்த இயக்கங்களால் சமன் நிலையைத் தக்க வைத்து, சாயாமல் ஓட்டுகிறானோ அந்த இயக்கங்கள் தானியங்கிமயப்படுத்தப்பட்டிருப்பதால் அவ னால் சாலையையும் போக்குவரத்தையும் கவனித்து ஓட்ட முடிகிறது, இதன் உதவியால் தன் நடவடிக்கைகளை உணர்வு பூர்வமாக அவனால் ஒழுங்கமைக்க முடிகிறது. பியானோ கலைஞனின் விரல் அசைவுகள் தாமாகவே நடைபெறு வதால் வாசிப்பின் தரம் உயருகிறது. செயலின் தனிப்பட்ட அம்சங்கள் தானியங்கிமயப்படுத்தப்பட்டிருப்பதானது அதன் ஒட்டுமொத்தக் கட்டமைப்பை மாற்றி மேம்படுத்துகிறது.

செயலின் எந்த அம்சங்கள் பகுதியளவிற்குத் தானி யங்கிமயப்படுத்தப்பட்டுள்ளன என்பதை வைத்து பல்வேறு வகையான பழக்க வழக்கங்களைச் சுட்டிக் காட்டலாம். பழக்கங்கள் **புலன் ரீதியான** பழக்கங்களாக இருக்கலாம்.

உதாரணங்கள்: படிக்கும் பொழுது எழுத்துகளின் வெவ்வேறு வடிவங்களையும், பேச்சைக் கேட்கும் பொழுது பல்வேறு ஒலியங்களையும் பிரித்து அடையாளம் காணுதல்; சத்தத்தை வைத்தே ஒரு என்ஜின் வேலை செய்யும் விதத்தை நிர்ணயித்தல் (கார் மெக்கானிக்குகள்); தூரத்தையும் வேகத்தையும் கண்களால் நிர்ணயித்தல் (வண்டியோட்டிகள், பைலட்கள்); பல்வேறு வண்ணங்களை அடையாளம் காணுதல்(ஓவியர்கள், நூற்பாலைப் பெண்மணிகள்);உணவுப் பொருட்களின் ருசியை சோதித்தல் (ருசி பார்ப்பவர்கள்).

தசைச் செயல்கள் தானியங்கிமயப்படுத்தப்பட்டிருப்பதை **இயக்கப் பழக்கம்** என்கின்றனர். தட்டெழுத்து இயந்திரத்தை கண்களால் பார்க்காமலேயே டைப் செய்வது, பியானோவைப் பார்க்காமலேயே வாசிப்பது, மோட்டார் சைக்கிள் அல்லது சைக்கிள் ஓட்டுவது ஆகியவற்றை இதற்கு உதாரணமாகக் கூறலாம். இரண்டு வகையான நடவடிக்கைகளும் இணைந்திருப்பதை, அதாவது பார்வை அல்லது செவியுணர்வின் கண்காணிப்பின் கீழ் இயக்கச் செயல்கள் தாமாகவே நடைபெறுவதை **புலன்-இயக்கப்** பழக்கம் என்கின்றனர். எழுதுவது, வரைவது, கார் ஓட்டுவது, விமானத்தைத் தரையிறக்குவது, ரம்பத்தால் அறுப்பது ஆகியவை இதற்கான உதாரணங்கள் ஆகும். மூளை நடவடிக்கையின் விஷயத்தில் **அறிவு ரீதியான** திறமைகள் நிலவுகின்றன (எண்ணும் பழக்கம், உபகரணங்களின் குறியீடுகளைப் படித்தல்). பரவலான பொருளில், குறிப்பிட்ட வகையான கடமைகளை நிறைவேற்றும் பழக்கம், தர்க்க ரீதியான சிந்தனைத் திறமை ஆகியவற்றைப் பற்றிக் கூறலாம்.

திறமைகளும் பழக்கங்களும் உருவாவதற்கான நிபந்தனைகளும் அவற்றின் மூல ஊற்றுகளும்.

அனேகமாக, சோதனை முயற்சிகளும் தேர்வும் திறமைகளும் பழக்கங்களும் தோன்றுவதன் அடிப்படையாகத் திகழ வேண்டும். ஒருவன் குறிப்பிட்ட வழிகாட்டுதலின் அடிப்படையில் குறிப்பிட்ட செயலைச் செய்ய முயலுகிறான், முடிவை கண்காணிக்கிறான். வெற்றிகரமான செயல்களும் வழிகாட்டுதல்களும் ஒழுங்குபடுத்தும் முறைகளும் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டு பதிவாகின்றன; தோல்வியடை

பவைகள் ஒடுக்கப்பட்டு வடிகட்டப்படுகின்றன. திரும்பத் திரும்ப நடைபெறும் இப்படிப்பட்ட நடைமுறை முயற்சி களின்றி பழக்கங்கள் உருவாகா.

இந்த அம்சத்தின் அடிப்படையில் ஒரு சில பூர்ஷ்வா உளவியலர்கள், கற்பித்தல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகள், குறிப் பாக பழக்கவழக்கங்கள் உருவாகும் நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் விலங்குகளிடமும் மனிதர்களிடமும் ஒரே மாதிரியாக நடப் பதாகக் கூறுகின்றனர். உடற்கூற்று ரீதியிலான ஒற்றுமை மேற்கூறிய நிகழ்ச்சிப் போக்குகளுக்கு இடையிலான கோட் பாட்டு ரீதியான வேறுபாட்டை மூடி மறைக்கக் கூடாது. மனிதனின் செயல்கள் அனைத்தும் ஏதாவது ஒரு வகையில் உணர்வால் வழிநடத்தப்படுகின்றன. எனவே விலங்கு களிடம் காணப்படும் நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் மனிதர்களிடம் நிகழும் பொழுது முற்றிலும் வேறு தன்மையைப் பெறுகின் றன. மனிதன் குறிப்பிட்ட செயல்களை உணர்வு பூர்வமாக செய்கிறான். முடிவுகளைக் கண்காணிப்பது, சூழ்நிலைகளை மதிப்பிடுவது, செயல்களில் திருத்தம் செய்வது ஆகியவை யும் குறிப்பிட்ட அளவிற்கு உணர்வு பூர்வமான நடவடிக்கை களாகும். திரும்பச் செய்வதானது, கிரகிக்கப்படும் செயல் களின் மாதிரியை உணர்வு பூர்வமாக, செயல்முனைப்போடு கவனிப்பதன் அடிப்படையில் அமையத் துவங்குகிறது. மிக முக்கியமானது என்னவெனில் செயல்முறைகளைத் தேர்ந் தெடுப்பதும் ஒழுங்கமைப்பதும் லட்சியங்களைப் பற்றி சிந்தித்து, இந்த செயல்களின் சாரத்தைப் புரிந்து கொள் வதைச் சார்ந்திருக்கத் துவங்குகின்றன.

சோவியத் உளவியலர்களும் ஆசிரியர்களும் கற்றல் நிகழ்ச்சிப் போக்கில் மாணவர்கள் சுறுசுறுப்பாகப் பங்கேற் கும் கற்பித்தல் முறைகளின் மீது பெரும் கவனம் செலுத்து கின்றனர். விரிவான விளக்கங்கள், விசேஷக் கட்டளை அட்டைகள், பயிற்சிக் கருவிகள், மாதிரிகள், இயக்க ஒழுங் கமைப்புக் கருவிகள் ஆகியவை இவற்றில் அடங்கும். புலன் ரீதியான மற்றும் அறிவு ரீதியான செயல்களின் உள் ஒழுங் கமைப்பு, கண்காணிப்பு முறைகளைக் கிரகிக்க அனேகமாக, அந்தந்த தகவல்களை மாணவர்களின் சொந்த வார்த்தை களாக மாற்ற வேண்டும். பின்வரும் முறைகள் இங்கே பெரிதும் முக்கியமானவை: கட்டளைகள், அவற்றை நிறை வேற்றும் முறைகள், திட்டங்களை வாய்விட்டுச் சொல்லிப்

பார்ப்பது; செயல்களைச் செய்யும் பொழுது வாய்விட்டு சுய கட்டளைகளைப் பிறப்பிப்பது; தவறுகள், அவற்றின் காரணங்கள், அவற்றை திருத்தும் முறைகளை வாய்விட்டுப் பேசி பகுப்பாய்வு செய்வது; செய்த வேலைகள், தேர்ந் தெடுத்த வழிகாட்டுதல்கள், எடுத்த முடிவுகளை வாய் விட்டு உரக்கச் சொல்லிப் பார்த்தல்; தேர்ந்தெடுத்த செயல் முறைகளுக்கு வாய்மொழியிலும் எழுத்து மூலமாயும் ஆதார மளித்தல். இதற்காக வரைபடங்கள், வரைகோடுகள், அட் டவணைகளையும் பயன்படுத்தலாம்.

2. கற்பித்தலின் போக்கில் ஞானமும் கருத்தமைவுகளும் உருவாதல்

கிரகிக்கப்பட்டவற்றை சரியாகவும் வெற்றிகரமாயும் புதிய கடமைகளுக்கு மாற்றுவது என்றால் புதிய வகை யான நடவடிக்கைகளைக் குறைந்தபட்சத் தவறுகளுடன் விரைவாக கிரகிப்பது என்று பொருள். தான் கிரகித்த வற்றை ஒருவனால் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு அதிகமான பொருட்களின் விஷயங்களில் சரியாகப் பயன்படுத்த முடி யுமோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அதிகமான பிரச்சினைகளுக்கு அவனால் (தன் திறமைகளின் அடிப்படையில்) தீர்வு காண முடியும். சாதாரண வார்த்தைகளில் சொன்னால், ஒருவன் தான் கிரகித்தவற்றை எவ்வளவுக்கெவ்வளவு அதிகமாயும் துல்லியமாயும் மற்றவற்றிற்கு மாற்றுகிறானோ அவ்வளவுக் கவ்வளவு அதிகமாக அவன் கற்றிருப்பான், அவனுடைய கல்வி அவ்வளவுக்கவ்வளவு பயனுள்ளதாயிருக்கும், அவ் வளவுக்கவ்வளவு அது அவனுடைய நடவடிக்கையில் பயன் படும்.

ஞானமும் கருத்தமைவுகளும் உருவாவதில் கற்பித்தலின் அடிப்படைகள்.

ஞானத்தின் அடிப்படையில்தான் நடவடிக்கைகளை சரி யாகவும் வெற்றிகரமாயும் புதிய பொருட்கள், சூழ்நிலை கள், கடமைகளுக்கு மாற்ற முடியும். ஞானம் என்பது அனு பவத்தைப் பிரதிபலிக்கிறது; இந்த அனுபவம், மனிதனின்

நடைமுறை மற்றும் அறிதல் நடவடிக்கைக்கு அவசியமான பொது எதார்த்தத் தன்மைகளை—இவை வார்த்தைகளில் உருக்கொண்டுள்ளன — பொதுமைப்படுத்துகிறது. இதில் ஞானம் உருவாவதில் வெவ்வேறு வகையான நடவடிக்கை களின் பங்கு வெவ்வேறானது. உதாரணமாக, பொருட்கள் சம்பந்தப்பட்ட நடவடிக்கை(கையாளுதலும் இடமாற்றலும்) பொருட்களும் புலப்பாடுகளும் தம் பண்புகளை ''வெளிப் படுத்த'' அவசியம்; புலனுணர்வு நடவடிக்கை (புலனுணர் வும் கவனிப்பும்) மேற்கூறிய பண்புகள் மனிதனின் புலனுணர்விலும் கருத்துருக்களிலும் பிரதிபலிக்க அவசியம்; சிந்தனை நடவடிக்கை (பகுப்பாய்வும் தொகுப்பும்) இப் பண்புகளை ஒப்பிட்டு, இவற்றிலிருந்து முக்கியமான வற்றைக் கண்டுபிடிக்க அவசியம்; பேச்சு நடவடிக்கை (குறிப் பிடுதலும் பெயரிடுதலும்) இப்பொதுப் பண்புகளை பொருட் களிலிருந்து பிரித்து, அவற்றை குறிப்பிட்ட வகையான அறி குறிகளாகப் பொதுமைப்படுத்தி, பதிவு செய்ய அவசியம். எனவே ஞானத்தைக் கற்பிப்பதில் பின்வரும் அம்சங் களடங்கும்:

1. குறிப்பிட்ட வகையான பல்வேறு பொருட்கள் அல்லது புலப்பாடுகளை மாணவர்களுக்கு காட்டுதல் (அல்லது அவர்கள் தாமாகவே கண்டுபிடித்தல்). இதில், கூறு போட்டுப் பிரிக்கும் முறை, எதிரெதிராக வைக்கும் முறை என்று இரண்டு முறைகள் உண்டு. முதல் முறையில் பொருட்கள் முக்கியமான இயற்பண்புகளைத் தவிர மற்றெல்லாவற்றி லும் ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபடும். உதாரணமாக, நாய், திமிங்கிலம், வௌவால் போன்ற, வெளித்தோற்றத்தில் ஒன்றிலிருந்து ஒன்று பெரிதும் வேறுபடும் பொருட்களைக் கொண்டு ''பாலூட்டி'' என்னும் கருத்தமைவைச் சொல்லித் தரலாம். இரண்டாவது முறையில் பொருட்கள் முக்கிய இயற்பண்புகளைத் தவிர மற்றெல்லாவற்றிலும் ஒத்திருக் கும். உதாரணமாக, வெளித் தோற்றத்தில் ஒத்திருக்கும் மீன், திமிங்கிலத்தைக் காட்டி மேற்கூறிய கருத்தமைவை விளக்கலாம்.

2. இந்த பொருட்கள், புலப்பாடுகளை மாணவர்கள் உற்றுப் பார்த்து, அவற்றின் பல்வேறு அம்சங்கள், பண்புகள், கட்டமைப்புகள், தொடர்புகள், செயல்களை இனங்கா ணல். உதாரணமாக, மேற்கூறிய பொருட்களின் விஷயத்

தில் அவற்றின் கட்டமைப்பு, வாழ்க்கை முறை, இனப் பெருக்கம் போன்றவற்றைத் தெளிவுபடுத்தல்.

3. இனங்கண்ட பண்புகளை ஒப்பிடுதல், அடுத்தடுத்து வைத்தல், எதிரெதிராக வைத்தல் (பகுப்பாய்வு). மேற் கூறியவற்றிற்குப் பொதுவானவற்றை அல்லது ஒரு வகை யான பொருட்களை மற்றொரு வகையான பொருட் களிலிருந்து வேறுபடுத்திக் காட்டுபவற்றைக் கண்டுபிடித்து, இணைத்தல் (தொகுப்பு). மேற்கூறப்பட்ட உதாரணத்தில், கூறு போட்டுப் பிரிக்கும் முறையில் இவை பின்வரும் இயற் பண்புகளாகும்: எல்லா பாலூட்டிகளும் குட்டிப் போட்டு பால் தருபவை, வெப்ப இரத்தமுடையவை, நுரையீரல் களால் சுவாசிக்கின்றன, அவற்றிடம் பால் சுரப்பிகளும் எலும்புக் கூடும் பெருமூளையும் உள்ளன. எதிரெதிராக வைக்கும் முறையில் குட்டிப் போட்டு பால் தருபவை முட்டையிட்டு குஞ்சு பொறிப்பவற்றுடனும் வெப்ப இரத்த பிராணிகள் குளிர் இரத்த பிராணிகளுடனும் ஒப்பிடப்படு கின்றன.

4. கண்டுபிடிக்கப்பட்ட பண்புகளை வார்த்தையில் வடிப்பதன் மூலம் (''பாலூட்டி'') சூக்குமப்படுத்தல்.

5. இறுதியில், மேற்கூறிய இயற்பண்புகளை உடைய வற்றின் விஷயத்தில் இவ்வார்த்தையைப் பயன்படுத்துவதன் மூலம் கருத்தமைவைப் பொதுமைப்படுத்தல். உதாரணமாக, இவற்றைப் பயன்படுத்தி, தாம் பார்க்கும், பயிலும் பிராணி களில் எவை பாலூட்டிகள் என்று நிர்ணயிக்கப் பயிற்சி பெறுதல்.

ஞானம் உருவாவது சம்பந்தமான மேற்கூறிய வழி கண்டிப்பாகச் செயலற்றதாயிருக்க வேண்டும் என்பதில்லை. சில சந்தர்ப்பங்களில் எல்லாவற்றையும் ஆசிரியரே காட்ட லாம். வேறு சில சந்தர்ப்பங்களில் மாணவர்கள் தாமே படிக்கும் பொழுது, சொந்த பரிசோதனையில், பயணத்தில், ஆராய்ச்சிகளில் இவற்றைத் தேடி கண்டுபிடிக்கலாம். அதே போல் கவனிப்பு, பகுப்பாய்வு, தொகுப்பு, ஒப்பிடுதல், சூக் குமப்படுத்தல், பொதுமைப்படுத்தல் ஆகியவற்றை ஆசிரி யரே செய்யலாம், அல்லது ஆசிரியரின் மேற்பார்வையின் கீழ் மாணவர்கள் செய்யலாம், அல்லது மாணவர்களுடைய சுயமான அறிதல் நடவடிக்கையின் விளைபயன்களாக இருக்க லாம்.

ஆரம்பப் பொருட்கள் கண்டிப்பாகத் திட்டவட்டமான வையாக இருக்க வேண்டும் என்று கட்டாயமில்லை. மேற் கூறிய உதாரணத்தில் மாணவர்கள் எந்த ஒரு தனிப்பட்ட திமிங்கிலத்தையும் நாயையும் ஒப்பிடவில்லை, பொதுவான திமிங்கிலங்கள், நாய்களைத்தான் ஒப்பிட்டனர், கருத் தமைவுகளில் பிரதிபலித்த பொதுவகையான பொருட்களை ஒப்பிட்டனர். பொருட்கள் அல்லாமல், சூக்குமமான கருத் தமைவுகள் ஆரம்பப் பொருட்களாக இருக்கலாம். உதாரண மாக, பல்வேறு வகையான சொல்வடிவங்களை ஒப்பிட்டு மாணவர்களால் இன்னமும் சூக்குமமான கருத்தமைவாகிய ''இலக்கண அர்த்தம்'' வரை உயர முடியும். கற்பித்தலில் ஆரம்பப் பொருட்களின் திட்டவட்டமான தன்மையின் அளவு முக்கியமல்ல, புதிய ஞானமானது, ஆரம்பப் பொருட் களின் பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட பண்புகளின் உதவியால் உருவான இறுதி விளைபயனாக இருக்கிறது என்பதுதான் முக்கியமாகும்.

உளவியல் ஆராய்ச்சிகள் இந்நிகழ்ச்சிப் போக்கின் பல் வேறு முக்கிய அம்சங்களை வெளிப்படுத்தியுள்ளன.

முதலாவதாக, தகவலைப் பகுப்பாய்வு செய்வதானது பொருட்கள் அல்லது புலப்பாடுகளைப் புலன்கள் உணர்ந்த பின் நடப்பதில்லை, இந்த புலனுணர்வுப் போக்கிலேயே நடைபெறுகிறது என்று கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. ஒரு சில வற்றை தேர்ந்தெடுக்கும் புலனுணர்வு மற்றவற்றை அறவே கவனிப்பதில்லை என்று தெரிய வந்தது. இதற்குப் பிந்தைய சிந்தனைப் பகுப்பாய்வின் (ஒப்பிடுதல், பொதுமைப்படுத் தல்) முடிவுகள் பூராவும் மனிதன் பொருட்களில் எதை குறிப்பாகப் பார்த்தான், கவனித்தான் என்பதைப் பெரும் பாலும் பொறுத்தவையாகும். இவ்வாறு தேர்ந்தெடுப் பதானது மூன்று முக்கியக் காரணிகளைப் பொறுத்தது: 1) பொருளின் கட்டமைப்பு (இதில் எந்த அம்சங்கள் நன்கு வெளிப்படையாகத் தெரிகின்றன); 2) தனிப்பட்ட அனுப வம் (எந்த அம்சங்கள் அதிகபட்சம் அறிமுகமானவை); 3) கற்பித்தல் முறைகள் (ஆசிரியர் எவற்றைக் குறிப் பிட்டுக் காட்டுகிறார், கோடிட்டுக் காட்டுகிறார், எவற்றை மாணவர்கள் கவனிக்கின்றனர்). உதாரணமாக, ஊனுண் ணும் பிராணிகளைப் பயிலும் ஒரு மாணவனுக்கு அவற்றின் ''கொடூரமான முகம்'' முக்கியமானதாகப் படக் கூடும்.

இதன் அடிப்படையில் அவன் ''கொடூரத் தோற்றமுடைய'' எலியை ஊனுண்ணும் பிராணியாகக் கருதுகிறான், ஆனால் பார்க்க இனிமையான தோற்றத்தையுடைய நரியையும் பூனையையும் ஊனுண்ணும் பிராணிகளாகக் கருதுவதில்லை. இங்கே புலனுணர்வு முக்கியமற்ற தன்மைகளை கிரகிக்கிறது. இதன் விளைவாகத் தவறான பொதுமைப்படுத்தல், தவறான கருத்தமைவு உருவாகிறது.

புலனுணர்வு மூலம் கிட்டிய தகவல்களைப் பகுப்பாய்வு செய்வதானது உணர்வு பூர்வமான, விரிவான செயலாயிருக்க வேண்டும் என்று கட்டாயமில்லை என்பது தெளிவாயிற்று. அனேகமாக பெரும்பாலான அன்றாட கருத்தமைவுகள் இப்படித்தான் குழந்தைகளிடம் உருவாகி, பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

ஞானம் என்பது குறிப்பிட்ட வார்த்தையை கிரகித்து, பயன்படுத்துவதுடன் எப்போதும் தொடர்புடையதல்ல என்று தெரிகிறது. உதாரணமாக, குழந்தைகள் பொருட்களையோ படங்களையோ சரியாக வரிசைப்படுத்துவார்கள்: சாப்பிட உதவும் கருவிகளையும் (கரண்டி, முள்கரண்டி), உழைப்புக் கருவிகளையும் (சுத்தியல், ரம்பம்) அல்லது பிராணிகள், தாவரங்களின் படங்களையும் அவர்கள் தனித்தனியே பிரித்து வைக்கின்றனர். ஆனால் அவர்களால் அந்தந்தப் பிரிவுப் பொருட்களுக்குக் குறிப்பிட்ட வார்த்தைகளை அளிக்க (உதாரணமாக, ''பிராணிகள்'', ''தாவரங்கள்'') முடியாது, தாம் எந்த அடிப்படையில் இவ்வாறு பிரித்தோம் என்று வார்த்தைகளில் விளக்கவும் முடியாது. அனேகமாக இந்த மட்டத்தில் பொதுமைப்படுத்தலானது கண்ணுக்குப் படும் அம்சங்களின், காட்சிசார் கருத்துருக்களின் அடிப்படையில் நடைபெற வேண்டும். அதில் கருத்துருக்கள் பொருட்களின் முக்கியமான இயற்பண்புகளைப் பிரதிபலிப்பதுடன் தற்செயலான, தனிப்பட்ட இயற்பண்புகளையும் பிரதிபலிக்க முடியும். அதனால் எவ்வித பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட ஞானம் கருத்தமைவுகளாகும் என்று கூற முடியாது. தனிப்பட்ட அனுபவத்தை ஆதாரமாகக் கொண்டு பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட கருத்துருக்களை ஒத்த இப்படிப்பட்ட ஞானத்தை எல். எஸ். விகோத்ஸ்கி ''அன்றாட போலிக் கருத்தமைவுகள்'' என்று வரையறுத்தார்.

குழந்தைகள் ஞானத்தை எப்படி கிரகித்து பயன்படுத்து

கின்றனர் என்பது சம்பந்தமாக சோவியத் உளவியலர்கள் விரிவான ஆராய்ச்சிகளை நடத்தியுள்ளனர். வெவ்வேறு பொருட்கள், விஷயங்களைப் பகுப்பாய்வு செய்து, தொகுத்து, சூக்குமப்படுத்தி, பொதுமைப்படுத்த வெவ்வேறு முறைகள் வேண்டுமென்று அவர்கள் மெய்ப்பித்தனர். உதாரணமாக, தாவர இயல் கருத்தமைவுகள் (வகையினம், குடும்பம்) உருவாக ஒரு சில இயற்பண்புகளை (வேர், தண்டு, இலை, மலர், பழம்) பிரித்துப் பார்த்து, குறிப்பிட்ட கோட்பாடுகளின் படி (இலைகளின் வடிவம், மலரிழைகளின் எண்ணிக்கை, மகரந்த சேர்க்கையின் முறை) இவற்றை ஒப்பிட்டு, சேர்க்க வேண்டும். கணிதக் கருத்தமைவுகள் உருவாகவோ முற்றிலும் வேறான அறிகுறிகளை (ஒரு கணத்தில் பொருட்களின் எண்ணிக்கை, அளவுநிலை விகிதங்கள், செய்கைகளின் தொடர்ச்சி) பிரித்துப் பார்த்து, ஒப்பிட்டு இணைக்க வேண்டும்.

பாடத்தின் சிறப்பியல்புகள்தான் குறிப்பிட்ட ஞானம் வளர்வதற்கு பொருள் சார்ந்த, புலனுணர்வு மற்றும் மூளை நடவடிக்கையில் எந்த முறைகளைப் பின்பற்ற வேண்டும் என்பதை நிர்ணயிக்கின்றன. எனவே சரியான ஞானத்தையும் கருத்தமைவுகளையும் வளர்க்க, குறிப்பிட்ட வகையான பொருட்கள் அல்லது புலப்பாடுகளின் முக்கிய இயற்பண்புகளை அடையாளங் கண்டு, பிரித்து, இணைக்க உதவும் மூளை நடவடிக்கை முறைகளை மாணவர்களுக்குச் சொல்லித் தர வேண்டும்.

விஞ்ஞான கருத்தமைவுகள் உருவாகும் முறைகள்.

கருத்தமைவுகள் உருவாவது என்பது ஒரு செயலற்றதான புலனுணர்வுப் போக்கல்ல, மாறாக இது அறிதல் பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காணும் ஒரு சுறுசுறுப்பான நடவடிக்கையாகும். பிரச்சினைகளை முன்வைத்து, அவற்றிற்குத் தீர்வு காணுதல், அனுமானங்களை முன்வைத்து, சோதித்துப் பார்த்தல், அர்த்தங்களைத் தேடி, சரிபார்த்தல் ஆகியவை இந்நடவடிக்கையில் அடங்கும்.

சாதாரண கருத்துருக்கள், அன்றாட போலிக் கருத்தமைவுகளைப் போல் விஞ்ஞான கருத்தமைவுகள் பொருட்களின் நேரடியான புலன் ரீதியான பண்புகளைப் பிரதி

பலிப்பதில்லை, மாறாக இவை பொருட்களின் பொதுவான, முக்கியமான புறவய உறவுகளைச் சுட்டிக் காட்டுகின்றன. பொருட்கள் மற்றும் புலப்பாடுகளின் அந்தந்த புறவயத் தொடர்களை இவ்வுறவுகள் பிரதிபலிக்கின்றன. இத் தொடர்புகள் புலனுணர்வின் மூலம் நேரடியாகக் கண்டு பிடிக்கப்படுவதில்லை, மாறாக நடவடிக்கையின் உதவியால் தான் கண்டுபிடிக்கப்படுகின்றன. எனவே புலன் அனுபவம் அல்ல, நடவடிக்கைதான் விஞ்ஞான கருத்தமைவின் மூல ஊற்று ஆகும். நடவடிக்கையானது புதிய உறவுகளை, அதாவது நாம் அறியும் பொருட்களின் புதிய பண்புகளைக் கண்டு பிடிக்கிறது, எதார்த்தத்தின் புதிய கட்டமைப்புகளைச் சுட்டிக் காட்டுகிறது. சில சந்தர்ப்பங்களில் இக்கட்டமைப்பு கள் குறிப்பிட்ட செயல்களைப் பொருட்கள் செய்வதற்கு முக்கியமானவை, வேறு சில சந்தர்ப்பங்களில் இவை முக் கியமானவையல்ல.

உதாரணமாக, இனப்பெருக்கத்தை எடுத்துக் கொண் டால், பாலூட்டியைப் பொறுத்தமட்டில் தம் குட்டி களுக்குப் பால் கொடுப்பது முக்கியமானதாகும். இடம் விட்டு இடம் நகர கால்கள் அவசியமானவை. எனவே பால் சுரப்பி களும் நான்கு கால்களும் மேற்கூறிய செயல்களைச் செய்ய பாலூட்டிகளுக்கு அவசியமான கட்டமைப்புப் பண்புகளா கும். இச்செயல்களுக்கு மயிர் எவ்விதத்திலும் முக்கிய மானதல்ல. எனவே ஒரு இயற்பண்பின் முக்கியத்துவம், அது எந்த செயலின் நோக்கிலிருந்து பார்க்கப்படுகிறது என் பதைப் பொறுத்தது. குறிப்பிட்ட செயல்களைச் செய்ய அவசியமான இயற்பண்புகள் பொருள் அல்லது புலப்பாட் டின் செயுற்பாட்டுக் கட்டமைப்பு எனப்படுகிறது. விஞ்ஞான கருத்தமைவுகள் பொருட்கள் அல்லது புலப்பாடுகளின் செயற்பாட்டுக் கட்டமைப்புகளை இனங்கண்டு, பதிவு செய்கின்றன. உதாரணமாக, அளப்பதற்குப் பயன்படும் ஸ்கேல் எப்பொருட்களை ''அளக்கும் சாதனங்கள்'' என்று அழைக்கின்றோமோ அச்சாதனங்களில் ஒன்றாகும். இதே ஸ்கேல் நேர்க் கோடுகளை வரையப் பயன்படுத்தப்படும் பொழுது அது ''வரைவு சாதனம்'' ஆகிறது. முன்னர் ஸ்கேல் ஒரு குழந்தையை அடிக்கப் பயன்படுத்தப்பட்ட பொழுது அது முற்றிலும் வெறொரு சாதனமாக, ''அடிக் கும் சாதனமாக'' விளங்கியது.

புதிய கருத்தமைவுகள் உருவாவதானது புதிய பொருட்கள் கண்டுபிடிக்கப்படுவதுடன் கண்டிப்பாகத் தொடர்பு கொண்டிருக்க வேண்டும் என்பதில்லை. இது, அதே பொருட்கள் வேறெதாவது புதிய செயலை நிறைவேற்ற (அல்லது புதிய பொருட்கள் ''பழைய'' செயலைச் செய்ய) அவசியமான கட்டமைப்புப் பண்புகளைத் தெளிவுபடுத்துவதுடன் தொடர்புடையது. எனவே புதிய கருத்தமைவுகள் பொருட்கள் மற்றும் புலப்பாடுகளின் புதிதாகக் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட செயற்பாட்டுக் கட்டமைப்புகளைப் பதிவு செய்கின்றன. உதாரணமாக, இரண்டிலிருந்து ஐந்தைக் கழித்தல் போன்ற செயல்கள், ''குறையெண்'' என்ற கருத்தமைவில் பதிவாகின்றன; ஆண் செல்களும் பெண் செல்களும் கலக்காமல் நடைபெறும் இனப்பெருக்கம் ''பாலினக் கூட்டற்ற இனப்பெருக்கம்'' (பார்த்தெனோஜினெசிஸ்) என்ற கருத்தமைவில் பதிவாகிறது.

இவ்வாறாக, விஞ்ஞான கருத்தமைவுகள் வெறுமனே ''அனுபவத்திலிருந்து ஏற்படுத்தப்படுவதில்லை''; இவை, முன்வைக்கப்பட்ட கடமைக்கேற்ப ஏற்கெனவே உள்ள தகவல்களை அதிகபட்சம் ஒழுங்கமைப்பதற்காகத் தோற்றுவிக்கப்படுகின்றன, வடிவமைக்கப்படுகின்றன. இப்பாதை **புதிதுபுனையும்** வகையில் கருத்தமைவுகளை ஏற்படுத்துவது எனப்படும். அதாவது, புதிய நோக்குநிலையில், பொருட்களின் புதிய வகைப்பாட்டிற்கு, புதிய பிரச்சினைகளுக்கான புதிய தீர்வு முறைகளைத் தேட ஏற்கெனவேயுள்ள ஞானம் பயன்படுத்தப்படுகிறது என்று இதற்கு அர்த்தம். கருத்தமைவுகள் உருவாகும் இந்த வழிமுறை உண்மையிலேயே நிலவுகிறது என்பதை விஞ்ஞான வரலாறு பூராவும் மெய்ப்பிக்கிறது.

அவ்வப்போது விஞ்ஞானத்தில் புதிய கருத்தமைவுகள் திருப்புமுனைகளாகத் தோன்றுகின்றன; குறிப்பிட்ட துறையில் இதுவரை சேர்ந்துள்ள விவரங்களைப் புதிய வகையில் பார்க்க இவை உதவுகின்றன. இப்புதிய கருத்தமைவுகள் இத்துறையின் கட்டமைப்பை மாற்றியமைக்கின்றன, இதுவரை அங்குமிங்குமாகச் சிதறி, தனித்தனியே இருந்த விவரங்களையும் கருத்தமைவுகளையும் ஒழுங்கமைத்து ஒன்றுசேர்க்கின்றன. ''சடத்துவம்'', ''ஆற்றல்'', ''வகையீடு'' ஆகிய கருத்தமைவுகள் இத்தகைய கண்டுபிடிப்புகளாகும்.

ஒவ்வொரு மாணவனும் அந்தந்தக் கருத்தமைவுகளை கிரகித்து, பல்வேறு பிரச்சினைகளின் தீர்விற்கு இவற்றைப் பயன்படுத்தும் பொழுது இதே பாதையைத்தான் கடந்து வருகிறான்.

கருத்தமைவுகள் உருவாவதன் மீது தாக்கம் செலுத்தும் நிலைமைகள்.

கருத்தமைவுகள் உருவாகும் நிலைமைகளை உளவியலர்கள் ஏராளமான பரிசோதனைகளில் விரிவாக ஆராய்ந்துள்ளனர். கருத்தமைவுகள் புதிதுபுனையும் வகையில் உருவாக பின்வரும் காரணிகள் உதவுகின்றன என்று அவர்கள் நிலைநாட்டியுள்ளனர்:

1. **ஆளுமை மற்றும் செயல்நோக்கங்களின் சிறப்பியல்புகள்.** எந்த ஒரு நடவடிக்கையையும் போன்றே கருத்தமைவுகள் உருவாவதும் ஒரு லட்சியத்தால் வழிநடத்தப்படுகிறது, குறிப்பிட்ட செயல்நோக்கங்களின் தாக்கத்தால் தோன்றுகிறது. கருத்தமைவுகளில் பதிவாகியுள்ள பொருட்களின் செயற்பாடுகள் மாணவனுக்கு ஆர்வத்தை ஊட்ட வேண்டும், கடமைகளின் நிறைவேற்றத்திற்கு அவசியமானவையாக வேண்டும், பிரச்சினையாக மாற வேண்டும். அப்போதுதான் மாணவனின் புலனுணர்வும் சிந்தனையும் பொருட்களில் அந்தந்த செயற்பாட்டுக் கட்டமைப்புகளைத் தேடத் துவங்கும். எனவே, குறிப்பிட்ட பிரச்சினைகளை முன்வைப்பதன் மூலம் கருத்தமைவுகளைக் கற்பிக்க வேண்டும். இப்பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காண இக்கருத்தமைவுகளைப் பயன்படுத்த வேண்டும்.

2. **செயல்முனைப்பான முயற்சிகள், தேட்டங்கள், மீண்டும் மீண்டும் முடிவுகளைச் சரிபார்த்தல்.** இப்படிப்பட்ட தேட்டங்கள், பொருட்களின் புதுப் புது உறவுகள், தன்மைகளைத் தெரிந்து கொள்ள இட்டுச் செல்லும்; குறிப்பிட்ட கடமைகளின் நிறைவேற்றத்திற்கு அவசியமானவற்றைக் கண்டுபிடிக்கும் வரை இது தொடரும். இதை எஸ். எல். ருபின்ஷ்டைன் விரிவாக ஆராய்ந்தார். கடமையின் நிறைவேற்றத்தின் பொழுது ஒவ்வொரு அடுத்த கட்டத்திலும் ஆரம்ப அம்சங்களின் புதிய உறவுகள் கண்டுபிடிக்கப்படும் என்று அவர் காட்டினார். இந்த அடிப்படையில் இவற்றின் புதிய கருத்து தோன்றுகிறது, மேற்கூறிய அம்சங்கள் புதிய கருத்

தமைவின் நோக்குநிலையில் பார்க்கப்படுகின்றன. இப்புதிய கருத்தமைவுகள் பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காணும் கருவிகளாகும். உதாரணமாக, வெவ்வேறு வடிவக் கணிதக் கணக்குகளில் ஒரே துண்டு ஒரு முக்கோணத்தின் மற்ற துண்டுகளுடன் என்ன உறவில் உள்ளது என்பதைப் பொறுத்து வெவ்வேறு கருத்தமைவுகளை (இருசமக் கூறிடு, மையக் கோடு, உயரம்) ஏற்படுத்தக் கூடும்.

3. **குறிப்பிட்ட ஞானமும் திறமைகளும் இருத்தல்.** மாணவர்கள் கருத்தமைவுகளைக் கற்கத் துவங்கும் முன் அவர்கள், எந்த பொருட்களை இக்கருத்தமைவுகள் அடிப்படையாகக் கொள்கின்றனவோ அவற்றின் தன்மைகள், உறவுகள், செயற்பாடுகளை அறிய வேண்டும் என்று இதற்குப் பொருள். உதாரணமாக, பிராணியின் பொதுச் செயற்பாடுகளாகிய இனப்பெருக்கம், உணவளித்தல் ஆகியவற்றை அறிந்திருந்தால்தான் பால் சுரப்பிகளை—பாலூட்டிகளின் கட்டமைப்பு இயற்பண்பு என்ற வகையில்—புரிந்து கொள்ள முடியும். இங்கே, தனிப்பட்ட திட்டவட்டமான பிராணிகளை நாம் குறிப்பிடவில்லை, உயிரினங்கள் அனைத்திற்கும் அவசியமான பண்புகளைப் பற்றிக் குறிப்பிடுகின்றோம். எனவே ஒரு கருத்தமைப்பைப் பயிலும் பொழுது மிகப் பொதுவான கருத்தமைவுகளிலிருந்து, அதாவது நாம் பயிலும் துறையின் மிகப் பொதுவான கட்டமைப்புப் பண்புகளிலிருந்து கற்பித்தலை ஆரம்பிக்குமாறு விஞ்ஞானம் சிபாரிசு செய்கிறது. எனவேதான் இன்று பள்ளிகளில் கணிதப் பாடத்தை எண் அல்லது கூட்டல், பெருக்கல் போன்றவற்றிலிருந்து ஆரம்பிக்காமல் மிகப் பொதுவான கருத்தமைவுகளாகிய கணம், கணங்களுக்கு இடையிலான உறவுகள், கணங்களுடனான செய்கைகள் ஆகியவற்றிலிருந்து ஆரம்பிக்க வேண்டுமென முன்மொழிகின்றனர். இது கருத்தமைவுகளைச் சொல்லித் தருவதில் பகுப்பாய்வு முறையாகும், இம்முறை தொகுப்பாய்வு முறைக்கு நேரெதிரானது. சமீப பத்தாண்டுகளாக சோவியத் நாட்டிலும் மற்ற நாடுகளிலும் கல்வி உளவியலில் பகுப்பாய்வு முறை வெற்றிகரமாக ஆராயப்படுகிறது. கருத்தமைவுகளை இம்முறையில் சொல்லித் தர முடியும், ஏன் ஆரம்பக் கல்விக் கட்டங்களிலிருந்தே இது சாத்தியமென்று பரிசோதனைகள் காட்டுகின்றன.

4. **பிரச்சினையின் சாரத்தை பூர்வாங்கமாக ஆராய்**

வதும் அதன் சாத்தியமான தீர்வுகளைப் பற்றிய மதிப்பீடும். ஒரு கருத்தமைவு எதற்காகத் தேவைப்படுகிறது, இது எப்படிப்பட்ட கடமைகளை நிறைவேற்ற உதவுகிறது, எந்த துறைகளை இது சார்ந்தது என்பவை மாணவனுக்குப் புரிந்தால் கருத்தமைவு விரைவாயும் சரியாயும் உருவாகிறது என்று ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன.

5. சிந்தனையின் திசை. வெறும் விருப்பமும், ஊக்கமும், ஞானமும் இருப்பது மட்டும் மாணவர்களிடம் சரியான கருத்தமைவுகள் உருவாகப் போதா என்று எண்ணற்ற ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. பொருளின் குறிப்பிட்ட செயற்பாடுகள், இயற்பண்புகளை நோக்கியதாக சிந்தனை இருக்க வேண்டும்.

3. சிந்தனையைப் பயிற்றுவிப்பது

கருத்தமைவுகள் நடவடிக்கை கருவிகளாக உருவாகின்றன. இவை பொருட்களின் கட்டமைப்பு மற்றும் செயற்பாட்டுத் தன்மைகள், உறவுகளைப் பிரதிபலிக்கின்றன. அந்தந்த கல்வி, அறிதல் மற்றும் நடைமுறைக் கடமைகளின் நிறைவேற்றத்திற்கு முக்கியமான இந்த தன்மைகளும் உறவுகளும் பொருட்களின் மீதான சில குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகளில் வெளிப்படுகின்றன. கருத்தமைவுகளின் பயனாய், புதிய பொருட்களின் மீதான குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகளின் விளைவுகளை முன்கூட்டியே பார்ப்பது சாத்தியமாகும்; மேலும், புதிய சூழ்நிலையில் செய்து பார்க்காமலும் தவறுகளில்லாமலும் நடவடிக்கையை ஒழுங்கமைப்பதும் சாத்தியமாகும்.

நேரடியாக புலனுறுப்புகளால் அறியப்படாத, தெரியாத அல்லது பொதுவில் நிலவாத குறிப்பிட்ட புதிய பொருட்கள், தன்மைகள், உறவுகளைக் கண்டுபிடிப்பதுதான் சிந்தனையின் கடமையாகும். குறிப்பிட்ட லட்சியத்தை அடைவதற்கு ஏற்கெனவேயுள்ள தகவல்களை மாற்றியமைப்பதில்தான் சிந்தனை அடங்கியுள்ளது; இந்த லட்சியம் நடைமுறை லட்சியமாக இருந்தால், பொருளை நடைமுறையில் மாற்றுவதும் இந்த நடவடிக்கை முறையில் சேர்க்கப்படும்.

கற்பித்தலில் பல்வேறு வகையான சிந்தனைகள் உருவாவதற்கான நிபந்தனைகள்.

குறிப்பிட்ட கல்விச் சூழலில் எந்த வகையான சிந்தனை உருவாகிறது என்பது பின்வரும் நான்கு முக்கியக் காரணிகளைப் பொறுத்தது: படிக்கும் பாடத்தின் தன்மை, தீர்வு காண வேண்டிய பிரச்சினையின் தன்மை, மாணவனின் வயது மற்றும் வளர்ச்சி மட்டம், கற்பித்தல் முறை.

விஷயத்தைப் புரிந்து கொள்வது என்றால் பொருட்கள் மற்றும் புலப்பாடுகளுக்கு இடையிலும் மாணவர்களிடம் ஏற்கெனவேயுள்ள அனுபவம், ஞானத்துடனும் பரஸ்பரத் தொடர்புகளை ஏற்படுத்த வேண்டும் என்று பொருள். சிந்திப்பது என்றால் இத்தொடர்புகளைக் குறிப்பிட்ட கடமைகளின் நிறைவேற்றத்திற்குப் பயன்படுத்தல் என்று அர்த்தம். மேற்கூறிய தொடர்புகள் பல்வேறு வகையானவையாக இருக்கலாம் என்று ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. சில விஷயங்களில் இத்தொடர்புகள் பெரும்பாலும் தர்க்க ரீதியானவையாக இருக்கும், இங்கே ஒரு சில விவரங்களிலிருந்து மற்றவற்றை தத்துவார்த்த ரீதியில், தர்க்க விதிகளின்படி சுட்டிக் காட்டலாம்; உதாரணமாக, கணித தேற்றங்களின் நிரூபணத்தைக் குறிப்பிடலாம். இவை **அவசியமானவை** எனப்படும். வேறு சில விஷயங்களில் தொடர்புகள் செயற்பாட்டுத் தன்மையை உடையவையாக இருக்கும், இவை குறிப்பிட்ட விவரங்களைக் கவனித்ததன் அடிப்படையிலான விஞ்ஞான விதியை வெளிப்படுத்தும்; உதாரணமாக, பாய்ல்ஸ் விதியின்படி இயற்பியல் கணக்குகளைப் போடுவதைக் குறிப்பிடலாம். இவை **முன் வரையறுக்கப்பட்டவை** எனப்படும். இன்னும் சில சந்தர்ப்பங்களில் தொடர்புகள் விஞ்ஞான விதியை வெளிப்படுத்தாமல், நடைமுறையில் காணப்படும் விவரங்களின் ஸ்திரமான தொடர்ச்சியை வெளிப்படுத்தலாம், உதாரணமாக, வேற்றுமை விகுதிகள், எழுத்திலக்கண விதிகள் போன்றவற்றை வெளிப்படுத்தலாம். இவை **விதிகளால் நிர்ணயிக்கப்பட்டவை** எனப்படும். இன்னும் சில சந்தர்ப்பங்களில் விஷயங்களுக்கு இடையிலான தொடர்புகள் பொதுவில் **தற்செயலானவையாக** இருக்கலாம்; உதாரணமாக, ஏதாவது ஒரு கவிதையில் வார்த்தைகளின் தொடர்ச்சி, குறிப்பிட்ட இடத்தின் புவியியல் அமைப்பு.

சிந்தனை உண்மையானது என்றால், அதாவது எதார்த் தத்தை சரியாகப் பிரதிபலித்தால், அது ஆரம்ப விவரங் களில் நடைமுறையில் உள்ள தொடர்புகளை மட்டுமே அடிப்படையாகக் கொள்ள இயலும். எனவே அவசியமான தகவல்கள் தர்க்க ரீதியான சிந்தனையின் வளர்ச்சிக்கும், முன் வரையறுக்கப்பட்ட தகவல்கள் விஞ்ஞான ரீதியான சிந்தனைக்கும் (விஞ்ஞான சிந்தனை கண்டிப்பாக தர்க்க ரீதியானதாயுமிருக்கும்), விதிகளால் நிர்ணயிக்கப்பட்ட தக வல்கள் நடைமுறை சிந்தனைக்கும், தற்செயலான தகவல் கள் மனவடிவ சிந்தனை வளரவும் உதவுகின்றன. எந்த ஒரு விஷயத்திலும் எந்த ஒரு சிந்தனையையும் உருவாக்க முடி யாது. குறிப்பிட்ட பாடத்தில் எந்த மாதிரியான தொடர்பு கள் மேலோங்கியுள்ளன என்பதைப் பொறுத்து குறிப் பிட்ட வகையான சிந்தனையைப் பயிற்றுவிப்பதற்கான வாய்ப்புகளும் மாறுகின்றன. மொத்தத்தில் சுருக்கமாகக் கூறினால், அவசியமான தொடர்புகள் கணித விஞ்ஞானங் களிலும், முன் வரையறுக்கப்பட்ட தொடர்புகள் இயற்கை விஞ்ஞானங்களிலும் (குறிப்பாக இயற்பியல், வேதியல் விஞ் ஞானங்களிலும்) மேலோங்கியுள்ளன; விதிகளால் நிர் ணயிக்கப்பட்ட தொடர்புகள் மொழியியல், உயிரியல்மற்றும் புவியியலின் ஒரு சில பிரிவுகள், உழைப்பு மற்றும் நடை முறை நடவடிக்கையின் பல்வேறு வகைகளில் மிகுந்துள் ளன; தற்செயலான தொடர்புகள் (அதிகத் துல்லியமாகக் கூறினால், தனிப்பட்ட, ஈடு இணையற்ற தொடர்புகள்) கலை, இலக்கியப் படைப்புகளில் மேலோங்கியுள்ளன. இந்த மேற்போக்கான வகைப்படுத்தலுக்கேற்ப, மேற்கூறிய சிந் தனை வகைகளில் ஒவ்வொன்றையும் பயிற்றுவிக்க எந்தப் பாடங்களைப் பயன்படுத்துவது என்று நிர்ணயிக்கலாம்.

முதல் காரணி—**தகவல்களின் தன்மை**—குறிப்பிட்ட வகையான சிந்தனையை வளர்ப்பதற்கான வாய்ப்புகளை மட்டுமே தோற்றுவிக்கின்றன என்றால், இரண்டாவது காரணி—**பிரச்சினையின் தன்மை**—இதற்கான அவசியத்தை ஏற்படுத்துகிறது. ஒவ்வொரு பிரச்சினையின் தீர்விற்கும் ஆரம்ப விவரங்களின் குறிப்பிட்ட தொடர்புகளைக் கண்டு பிடித்து, அவற்றைப் பயன்படுத்த வேண்டும். உதாரண மாக, கணிதத்தில் ஒரு தேற்றத்தை நிரூபிக்க, அவசியமான தகவல்களின் தர்க்க ரீதியான தொடர்புகளைக் கண்டு

பிடித்து பயன்படுத்த வேண்டும். பிரச்சினையே ஆரம்ப விவரங்களின் எந்தத் தொடர்புகளை சிந்தனை ஆதாரமாகக் கொள்ள வேண்டும் என்பதையும் எந்த வகையான சிந்தனை தேவை என்பதையும் நிர்ணயிக்கிறது. பிரச்சினையின் தன்மையை மாற்றுவதன் மூலம் ஒரே விஷயத்தை மாண வர்களின் முன் வெவ்வேறு விதமாக வைத்து, அவர்களிடம் பல்வேறு வகையான சிந்தனைகளை வளர்க்கலாம்.

மூன்றாவது காரணி—**மாணவர்களின் வயதும் வளர்ச்சி மட்ட** மும். வயது வரம்புகளையிடுவது கடினம். எல். எஸ். விகோத் ஸ்கி காட்டியபடி, ஒரே நபரிடம், ஒரே நேரத்தில் வெவ்வேறு சிந்தனை வகைகளும் மட்டங்களும் நிலவக் கூடும்; இது அந்தந்தத் துறையில் அவனுடைய ஞானம், அந்தந்த சிந்தனையைப் பயன்படுத்தும் அளவைப் பொறுத் தது. என்றாலும் பொதுவில் அனேகமாக, சிந்தனை வளர்ச்சி வயதாக வயதாக மனவடிவ, நடைமுறை வகைகளிலிருந்து விஞ்ஞான, தத்துவார்த்த சிந்தனையை நோக்கிச் செல் கிறது எனலாம்.

நான்காவது காரணி **கற்பித்தல் முறை** ஆகும். இது சிந்தனை எந்த உறவுகளை ஆதாரமாகக் கொண்டு செயல் படுகிறதோ அவற்றை நிலைநாட்டும் முறையாகும்.

மூன்று முக்கியமான கற்பித்தல் முறைகள் உள்ளன என்று பகுப்பாய்வு காட்டுகிறது:

1. அவசியமான உறவுகளை முன்கூட்டியே கோட் பாடுகள், சூத்திரங்கள், விதிகளின் வடிவத்தில் மாணவர் களுக்குத் தெரிவிக்கின்றனர். இது **கோட்பாடுகளைக் கற்பிக் கும் முறை** ஆகும்.

2. தகவல்களைப் புரிந்து, பயன்படுத்தும் பொழுது முக்கியமான உறவுகளை மாணவர்கள் தாமே கண்டுபிடிக் கின்றனர். இது **உதாரணங்களின் அடிப்படையில் கற்பிக்கும் முறை** ஆகும்.

3. பல்வேறு வழிகளை மாணவர்களுக்குப் பயிற்றுவிக் கின்றனர், இயற்பண்புகளைக் கண்டுபிடிக்க சொல்லித் தரு கின்றனர்; இவற்றின் உதவியால் பொருட்கள், புலப்பாடு களின் அவசியமான உறவுகளை இனங்காணலாம். இங்கே, அவசியமான சிந்தனை முறைகள் பயிற்றுவிக்கப்பட்டிருந் தால் மாணவர்கள் தாமே முக்கிய உறவுகளைக் கண்டு பிடிக்கின்றனர். இது **சிந்தனையின் கட்டமைப்பு வழிகாட்டுதல்**

களைக் கற்பிக்கும் முறை ஆகும்.

இந்த மூன்று கற்பித்தல் முறைகளையும் உளவியலர்கள் ஒப்பிட்டனர். மற்ற எல்லா நிபந்தனைகளும் சமமாயிருக்கும் பொழுது, கோட்பாடுகளைக் கற்பிப்பதானது கருத்தமைவுகளைப் புரிந்து கொள்வதில் ஓரளவு நல்ல பயனளிக்கிறது. உதாரணங்களின் அடிப்படையில் கற்பிப்பதானது நினைவில் வைத்துக் கொள்ள நன்கு பயன்படும். கட்டமைப்பு வழிகாட்டிகளைக் கற்பிப்பதானது அறிவு ரீதியான திறமைகளைப் பிறவற்றிற்கு மாற்ற நன்கு உதவும். அதாவது, இது மாணவர்களின் சிந்தனையை நன்றாக வளர்க்கிறது. இவ்வாறாக, கருத்தமைவுகளைக் கற்பிப்பது சாலச் சிறப்பாக நடைபெற வேண்டுமெனில் மேற்கூறிய மூன்று முறைகளும் அதிலிருக்க வேண்டும்.

சிந்தனையைப் பயிற்றுவிக்கும் வழிகள்.

பெரும்பாலான நவீன பூர்ஷ்வா உளவியல் தத்துவங்களைப் பொறுத்தமட்டில், சிந்தனை என்பது கூடப்பிறந்த விதிகளின் அடிப்படையில் மூளையின் உள்ளே தானாகவே நடைபெறும் நிகழ்ச்சிப் போக்காகும். இடர்ப்பாடுகள் தோன்றும் பொழுது, நேரடியான, தானாகவே நடைபெறும் செயல்களால் பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காண முடியாமல் போகும் பொழுது இந்த நிகழ்ச்சிப் போக்கு தோன்றுகிறது. இது பிரச்சினையாலும் (ஏனெனில் பிரச்சினையின் தீர்வுதான் இதன் லட்சியமாகும்), வெளிச் சூழ்நிலைகளாலும் (ஏனெனில் இவற்றை இது கவனத்தில் கொண்டு, பயன்படுத்துகிறது) வழிநடத்தப்படுகிறது. ஆனால் இடர்ப்பாடும், பிரச்சினையும், சூழ்நிலையும் எந்தப் பொருளை ஆதாரமாகக் கொண்டு சிந்தனை செயல்படுகிறதோ அந்தப் பொருளால் நிர்ணயிக்கப்படுகின்றன. சிந்தனை நடவடிக்கையைப் பொறுத்தமட்டில், அது தன் சொந்த உள் விதிகள், கூடப்பிறந்த முறைகளைச் சார்ந்தது. இடர்ப்படும் பிரச்சினையும் சூழ்நிலையும் இம்முறைகளை குறிப்பிட்ட திசையில் வழிநடத்துகின்றன, அவ்வளவுதான். சிந்தனை நடவடிக்கையின் தன்மையைப் பற்றிய பிரச்சினையை பூர்ஷ்வா உளவியல் இப்படித்தான் விளக்கியது. இம்முறைகள்

எப்படி உருவாகின்றன என்று இதில் விளக்கப்படாதது இயற்கையே, ஏனெனில் இவை கூடப்பிறந்தவையாக, பரம்பரைக் குணமாக அல்லது "கடவுள் தந்த வரமாக" கருதப்பட்டன. ஆசிரியரால் செய்ய முடிந்ததெல்லாம், இவற்றைத் தட்டியெழுப்பி, திசைகாட்டி பயிற்றுவிப்பதும், இவற்றிற்கு உரிய நடவடிக்கையை அளிப்பதும் மட்டுமே. எனவே சிந்திக்க சொல்லித் தரும் ஒரே வழி, அந்தந்தப் பிரச்சினைகளின் தீர்விற்கும் குறிப்பிட்ட விஷயத்தை கிரகிக் கவும் பயிற்றுவிப்பதாகும். முக்கியமானது என்னவெனில், மாணவனுக்குத் தேவையான தகவல்களை முறைப்படி யளித்து, அந்தந்த பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காணுமாறு கட்டாயப்படுத்துவதாகும். தேவையான மூளை நட வடிக்கை முறைகளும் செயற்பாட்டுக் கட்டமைப்புகளும் தாமே வரும். சிந்தனை நடவடிக்கையின் போக்கில், செய்து பார்ப்பதன் மூலம் இவற்றைப் பயன்படுத்த மாணவன் தானே கற்பான்.

சிந்தனையானது வெறுமனே செயல்படுத்தப்படுவதில்லை, இது நடவடிக்கையால் உருவாக்கப்படுகிறது என்று கருது கிறது சோவியத் கல்வி உளவியல். எனவேதான் மூளை நடவடிக்கை முறைகளைக் கற்பிக்கும் கடமை சோவியத் உளவியல் தத்துவத்தில் முதன் முதலாக முன்வைக்கப்படு கிறது. இதற்கேற்ப, கற்றல் என்பது இரட்டை நிகழ்ச்சிப் போக்காக—ஞானம் சேருதல், இதைப் பயன்படுத்தும் முறை களைக் கிரகித்தல்—வரையறுக்கப்படுகிறது.

இவ்வாறு, பயன்படுத்தும் முறைகளைக் கிரகிப்பதானது முதலில், இவற்றை மாணவர்களுக்கு அறிமுகப்படுத்துவ தன் மூலமாயும் இரண்டாவதாக, பயிற்சிகளின் மூலமாயும் (மூளை நடவடிக்கை முறைகளை வெவ்வேறு பொருட்களின் விஷயத்தில் பயன்படுத்தல்), மூன்றாவதாக, மாற்றுவதன் மூலமாயும், அதாவது மூளை நடவடிக்கையின் முக்கிய முறைகளைப் புதிய பிரச்சினைகளின் தீர்விற்குப் பயன் படுத்துவதன் மூலமாயும் நடைபெறுகிறது.

ஆக, மூளை நடவடிக்கை முறைகள் உருவாகும் பாதை இப்படிப்பட்டது: முறையின் சாரத்தை கிரகித்தல், இதைச் சுயமாகப் பயன்படுத்தல், இதைப் புதிய சூழ்நிலைக்கு மாற்றுதல்.

மனிதன் தன்னுடைய நடைமுறை மற்றும் தத்துவார்த்த நடவடிக்கையில் ஒரு சில பிரச்சினைகள் அல்லது விஷயங்களை சந்திக்கலாம்: இவற்றிற்கு ஏற்ற முறைகளும் கருத்தமைவுகளும் அவனுடைய சிந்தனையின் செயற்பாட்டு மற்றும் அறிதல் கட்டமைப்புகளில் இல்லை. ஏனெனில் பொருட்களின் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட புதிய உறவுகள் ஒன்றா மனிதகுலத்துக்கு இதுவரை தெரியாதவை (அல்லது அது அவற்றின் மீது இதுவரை கவனம் செலுத்தவில்லை) அல்லது ஏதோ சில சந்தர்ப்பங்களினால் சம்பந்தப்பட்ட மனிதன் அவற்றை அறியும் வாய்ப்பை இழந்து, இப்போது புதிதாகக் கண்டுபிடிக்கிறான். அல்லது மனிதகுலத்துக்கு இதுவரை தெரிந்த முறைகளால் தீர்க்க முடியாத பிரச்சினைகளை மனிதன் சந்திக்கக் கூடும். இத்தகைய உறவுகள் இன்னமும் கருத்தமைவுகளில் பதிவாகவில்லை, தீர்வு முறைகள் சிந்தனை முறைகளில் இடம் பெறவில்லை.

இப்படிக் கருத்தமைவுகளில் பதிவாகாத உறவுகளைக் கண்டுபிடித்து, இப்படிப்பட்ட தீர்க்கப்படாத பிரச்சினைகளைத் தீர்க்க உதவும் அறிதல் நிகழ்ச்சிப் போக்குகள் **ஆக்கபூர்வமான சிந்தனை** எனப்படும். இதன் வடிவங்கள், செயற்பாட்டுக் கட்டமைப்புகளைப் பற்றி இப்போதைக்கு அதிகம் தெரியாது. இன்னமும் நிலவாத கருத்தமைவுகள், தர்க்க ரீதியான செயல்களைக் கொண்டு முழுமையாக இயங்க ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையால் தன் முதல் கட்டத்தில் முடியவில்லை என்பதை மட்டுமே ''உள்பார்வை'', ''அகத் தூண்டுதல்'',''உள்ளுணர்வு'' போன்ற வார்த்தைகள் விளக்குகின்றன. இதுவரை தெரிந்த விஷயங்கள், கருத்தமைவுகள், செயற்பாடுகளை அப்படியே பயன்படுத்துவது மட்டும் ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையின் விளைவல்ல, புதிய வடிவங்கள், அர்த்தங்கள், பிரச்சினைகளுக்கான தீர்வு முறைகளை (அதுவும் எதார்த்தத்தின் புதிய பண்புகளைச் சுட்டிக் காட்டக் கூடியவற்றை அல்லது இதை மாற்றும் புதிய முறைகளை தருபவற்றை) தோற்றுவிப்பதும் ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையின் விளைவாகும் என்று மேற்கூறிய வார்த்தைகள் காட்டுகின்றன. இவ்வாறாக, ஆக்கபூர்வமான சிந்தனை ஆக்கபூர்வமான கற்பனையை மிகவும்

நெருங்கி வந்து அதனுடன் கலக்கக் கூடச் செய்கிறது.

ஆக்கபூர்வமான சிந்தனைக்கும் பிரச்சினை சார்ந்த சிந்தனைக்கும் இடையிலான கோட்பாட்டு ரீதியான வேறுபாடு இதில்தான் அடங்கியுள்ளது; பிரச்சினை சார்ந்த சிந்தனையும் புதிய பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வளிக்கிறது, ஆனால் இது ஏற்கெனவே தெரிந்த கருத்தமைவுகள், முறைகளின் அடிப்படையில் நடக்கிறது. வழக்கமான மாதிரிகள் இல்லாமை, பழக்கப்பட்ட கருத்தமைவுகள், கருத்துருக்களில் பதிவானவற்றை மட்டுமின்றி, எதார்த்தத்தின் எல்லா அம்சங்களையும் கவனத்தில் எடுத்துக் கொள்ளும் திறமை ஆகியவைதான் ஆக்கபூர்வமான சிந்தனைக்கு முக்கியமானவையாகும். எதார்த்தத்தின் குறிப்பிட்ட துறையின் தன்மைகளை முழுமையாகக் கண்டுபிடிக்க, இத்துறை சம்பந்தப்பட்ட விவரங்கள் அனைத்தையும் அறிந்திருக்க வேண்டும். குறிப்பிட்ட கருத்தமைவுகளும் சிந்தனா முறைகளும் போதா என்பதை நிலைநாட்ட இவற்றை நன்கறிந்திருக்க வேண்டும். எனவேதான், ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையில் ஞானம், திறமைகளுக்குப் பெரும் பங்குண்டு.

கருத்தமைவுகளுக்குள் தற்போதைக்கு வராத விஷயங்களும் புலப்பாடுகளும் எப்படியிருந்த போதிலும் உணர்வில் பிரதிபலிக்கின்றன. அனேகமாக, இது கற்பனையின் உதவியால் நடைபெற வேண்டும். இதற்கு எவ்விதமான தர்க்க வரம்புகளும் கிடையாது, எனவே இது எதார்த்தத்தைப் பற்றிய எந்த அசாதாரணமான, விசித்திரமான, இயல்முரண்பாடான கற்பனையையும் அனுமதிக்கிறது. எனவேதான் விசித்திர கற்பனையின்றி ஆக்கபூர்வமான சிந்தனைக்கு இடமேயில்லை.

எனவே தன் நோக்கங்களிலும் தன்மையிலும் ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையைப் பயிற்றுவிப்பது என்பது ''சாதாரண'', தர்க்க ரீதியான சிந்தனையைப் பயிற்றுவிப்பதுடன் ஒத்துப் போவதில்லை என்பது மேற்கூறியதிலிருந்து தெரிகிறது. சாதாரண சிந்தனையில் முக்கியமானது என்னவெனில், மாணவர்கள் சந்திக்கும் எல்லா தகவல்களையும் தெரிந்த கருத்தமைவுகளுக்குள், எல்லா பிரச்சினைகளையும் தெரிந்த தீர்வு முறைகளுக்குள் கொண்டுவர வேண்டும் என்பதாகும். மாறாக, ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையைச் சொல்லித் தர, கிரகிக்கும் கருத்தமைவுகள், முறைகள் அனைத்தையும் கடு

மையான விமர்சனத்திற்கும் மதிப்பீட்டிற்கும் உட்படுத்த வேண்டும். எந்த ஒரு கருத்தமைவும் முறையும் மட்டானது, எதார்த்தத்துடன் ஒப்பிடும் பொழுது இது முழுமையற்றது என்று புரிந்து கொள்ள இது சொல்லித் தரும். எதார்த்த விவரங்களுக்கும் அவற்றைப் பற்றிய கருத்துருக்களுக்கும் இடையிலான வேறுபாட்டைக் காண ஆக்கபூர்வமான சிந்தனை சொல்லித் தர வேண்டும். வார்த்தைகளால் தோற்றுவிக்கப்படும் கருத்துகளின் வரம்பின் வழியே ஊடுருவி, பொருட்கள் மற்றும் புலப்பாடுகளுடனான நேரடி பரஸ்பரச் செயலாக்கத்தால் தோற்றுவிக்கப்படும் காட்சியை நோக்கிச் செல்ல இது உதவ வேண்டும். பழக்கமான, பொது விஷயம் அல்லது செல்வாக்கு செலுத்தும் கருத்துகள், கண்ணோட்டங்கள், சிந்தனா முறைகள் ஆகியவற்றின் வரம்புகளை மீறிச் செல்லத் தேவையான துணிவை ஆக்கபூர்வமான சிந்தனை வளர்க்கும். அதே நேரத்தில், புதியவற்றை மதிப்பிடுகையில் பெரும் எச்சரிக்கை, விமர்சன மனப்பாங்கு ஆகியவற்றையும் இது சொல்லித் தர வேண்டும். நம்பிக்கையல்ல நிரூபணத்தை, உறுதிப்பாட்டையல்ல உண்மையை, அமைதியையல்ல நிரந்தர அமைதியின்மையை, முடிவையல்ல பாதையின் ஆரம்பத்தை தேட இது மனிதனைப் பயிற்றுவிக்க வேண்டும். சுருங்கக் கூறின், எப்போதும், எங்கும், எதிலும் உண்மைகளை, உள்ள கருத்துகளுக்கு ஏற்றபடி மாற்றியமைக்காமல், அந்த உண்மைகளைக் கொண்டு கருத்துகளை சரிபார்க்க ஆக்கபூர்வமான சிந்தனை சொல்லித் தர வேண்டும்; கருத்துகளுக்கேற்ற செயற்கை உலகத்தை கற்பனை செய்யக் கூடாது, மாறாக, எதார்த்த உலகை விளக்கத் தேவையான கருத்துகளைத் தோற்றுவிக்க வேண்டும்.

ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையை உருவாக்கும் வழிகளின் ஆராய்ச்சியில் இப்போதுதான் உளவியல் விஞ்ஞானம் இறங்கியுள்ளது.

திறமைகளைப் பயிற்றுவித்தல்.

திறமைகளைப் பயிற்றுவித்தல் என்றால், பொருட்களிலிருந்து பெறப்பட்டு, ஞானத்தில் அடங்கியுள்ள தகவல்

களை இனங் கண்டு, பகுப்பாய்வு செய்யவும், தகவல்களைச் செயல்களுடன் ஒப்பிட்டுப் பார்க்கவும் தேவையான நடவடிக்கைகள் அடங்கிய சிக்கலான முறை முழுவதையும் கிரகித்தல் என்று அர்த்தம்.

எந்த சிந்தனைச் செயல்கள், நிகழ்ச்சிப் போக்குகளின் உதவியால் பிரச்சினைகள் தீர்க்கப்படுகின்றனவோ அவற்றின் தன்மை எந்தப் பொருளை நோக்கி இச்செயல்கள் அமைந்துள்ளனவோ அப்பொருளையும் பிரச்சினையின் சாரத்தையும் பொறுத்தது. எந்த ஒரு பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காணும் பொழுதும் சிந்தனை நடவடிக்கை என்பது சிந்தனைப் பொருளை மாற்றியமைப்பதிலும் அதில் புதுப் புது அம்சங்களையும் பண்புகளையும் (கருத்தமைவுகளில் பதிவு செய்யப்பட்ட இவை வார்த்தைகளால் வெளிப்படுத்தப்படுகின்றன) கண்டுபிடிப்பதிலும் அடங்கியுள்ளது. பொருளின் எந்த அம்சம் குறிப்பிட்ட பிரச்சினையின் தீர்விற்கு முக்கியமோ அதன் மாதிரி உருவாகும் வரை மேற்கூறிய நிகழ்ச்சிப் போக்கு பகுப்பாய்வு—தொகுப்பு, சூக்குமப்படுத்தல்—பொதுமைப்படுத்தல் என்ற பாதையில் நடைபெறுகிறது.

இந்த நோக்கிலிருந்து பார்க்கும் பொழுது, திறமைகள் உருவாவது என்பது மேன்மேலும் ஆழமடைந்து வரும் ஞானத்தின் விளைபொருளாகத் திகழுகிறது. ஆராயப்படும் பொருட்களின் பல்வேறு அம்சங்கள், பண்புகளைப் பற்றிய கருத்தமைவுகள் கிரகிக்கப்படுவதன் அடிப்படையில் திறமைகள் உருவாகின்றன. திறமைகளைப் பயிற்றுவிப்பதில் முக்கியப் பாதை—பொருளின் பல்வேறு அம்சங்களைக் காண மாணவர்களுக்குச் சொல்லித் தருதல், பல்வேறு கருத்தமைவுகளை அதன் விஷயத்தில் பயன்படுத்தல், அப்பொருளின் பல்வேறு உறவுகளைக் கருத்தமைவுகளில் குறிப்பிடுதல் ஆகும். பகுப்பாய்வின் வழியாக, தொகுப்பின் மூலம் பொருளை மாற்றியமைக்க மாணவர்களுக்குச் சொல்லித் தர வேண்டும். எம்மாதிரியான மாற்றங்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன என்பது எந்த உறவுகளையும் சார்புநிலைகளையும் நிலைநாட்ட வேண்டும் என்பதைப் பொறுத்தது. இம்மாற்றங்களைத் தோராயமாக முடிவு செய்வதுதான் பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காணும் திட்டமாகும்.

திறமைகளைப் பல்வேறு வழிகளில் பயிற்றுவிக்கலாம். உதாரணமாக, தேவையான விவரங்களை மாணவனுக்கு அளித்து, பின் இவற்றைப் பயன்படுத்த வேண்டிய பிரச்சினையை முன்வைக்கின்றனர். மாணவன் தானே பல முறைகளைப் பின்பற்றி தீர்வைத் தேடுகிறான். சில சமயம் இதை பிரச்சினை சார்ந்த கற்பித்தல் என்கின்றனர். அல்லது, மாணவனுக்கு ஒரு சில அறிகுறிகளைச் சொல்லித் தருகின்றனர், இவற்றைக் கொண்டு பிரச்சினையையும் அதன் தீர்விற்குத் தேவைப்படும் செயல்களையும் தவறின்றி அறிய முடியும். இந்த இரண்டாவது வழியை முழுத் திசையமைவின் அடிப்படையிலான கற்பித்தல் என்கின்றனர். அல்லது, ஞானத்தைப் பயன்படுத்தத் தேவையான மன நடவடிக்கையை மாணவனுக்கு சொல்லித் தருகின்றனர். இங்கே ஆசிரியர் இயற்பண்புகள் மற்றும் செயல்களைத் தேர்ந்தெடுக்க அவசியமான வழிகாட்டுதல்களை மாணவர்களுக்கு அறிமுகப்படுத்துவதோடு கூட, முன்வைக்கப்பட்ட பிரச்சினைக்குத் தீர்வு காண, விவரங்களைப் பகுப்பாய்வு செய்து, பயன்படுத்தும் மாணவர்களின் நடவடிக்கையையும் ஒழுங்கமைக்கிறார். சோவியத் கல்வி உளவியலில் இந்த மூன்றாவது வழியின் மீது பெரும் கவனம் செலுத்தப்படுகிறது.

முதல் கட்டத்தில் இவ்வழிகாட்டுதல்கள் தயாரான, பொருள்மயப்படுத்தப்பட்ட வடிவத்தில்—வரைபடங்கள், அடையாளக் குறிகள், பொருட்களின் வடிவத்தில்—தரப்படுகின்றன; இவ்வழிகாட்டுதல்களை அடையாளம் காணத் தேவையான செயல்கள் பொருள் சார்ந்த நடவடிக்கைகளின் வடிவத்தில் நடைபெறுகின்றன. உதாரணமாக, $5+3=$ என்ற கணக்கைக் குழந்தை முதலில் பொருட்களின்—குச்சிகளின்—உதவியால், நடைமுறைச் செயலின் மூலம், அவற்றை கூட்டுவதால் போடுகிறான். இரண்டாவது கட்டத்தில் பொருளும் செய்கையும் மாற்றப்பட்டு வாய்மொழியான உச்சரிப்பு வருகிறது. அதாவது, மேற்கூறிய உதாரணத்தில் குச்சிகள் அகற்றப்படுகின்றன, அவற்றிற்குப் பதில் வார்த்தைகள் வருகின்றன, குழந்தை வாய்விட்டு கூட்டுகிறான்: ''மூன்று என்றால் மூன்று முறை ஒன்று. ஆக ஐந்தும் ஒன்றும்—ஆறு, ஆறும் ஒன்றும் ஏழு, ஏழும் ஒன்றும் எட்டு.'' மூன்றாவது கட்டத்தில் வாய்விட்டுச் சொல்வதும் மறைந்து, சிந்தனைச் செயல்கள் வருகின்றன, இவை பின்வரும்

சுருக்கமான வடிவத்தில் நடைபெறுகின்றன: ''ஐந்தும் மூன்றும்—எட்டு.''

இக்கருத்தமைப்பை சில நேரங்களில் மூளை நடவடிக்கைகளை படிப்படியாக உருவாக்கும் முறை என்கின்றனர்.

புதிய ஆக்கபூர்வமான கருத்தமைவுகளை (வெறுமனே வார்த்தைகளையல்ல) உருவாக்கும் பொழுது அனேகமாக ஒவ்வொரு நபரும் இக்கட்டங்களைக் கடந்து வந்தாக வேண்டும். ஆனால் சாதாரண கற்பித்தலில் இக்கட்டங்கள் உணர்வு பூர்வமாக ஒழுங்கமைக்கப்படுவதில்லை. எனவேதான் பல நேரங்களில் தேவையான முக்கியப் புலனுணர்வு அல்லது தர்க்க ரீதியான இயற்பண்புகளை மாணவனே தேடும் கட்டாயம் நேரிடுகிறது, முக்கியமானது என்னவெனில் இதற்கான செயல்களை அவனே தேட வேண்டும். தவறுகள் தவிர்க்க இயலாதவை. எப்போதும் கருத்தமைவுகள் முழுமையாகவும் சரியாகவும் ஏற்படுவதில்லை. கற்பித்தல் நீண்ட நிகழ்ச்சிப் போக்காகி, செய்து பார் என்ற தன்மையைப் பெறுகிறது. ''சுயமாகப்'' புரிந்து கொள்ளும் திறன், முடிவுகளின் மூலம் சரிபார்த்தல் ஆகியவற்றின் அடிப்படையிலான பாரம்பரிய கற்பித்தல் என்பது மாணவனின் நடவடிக்கைக்கு முழுமையற்ற வழிகாட்டுதல்களைத் தந்ததன் பின்விளைவாகும். கருத்தமைவுகளைத் தோற்றுவிப்பதிலும், அவற்றின் இயற்பண்புகளைத் தேடிக் கண்டுபிடிப்பதிலும் மாணவனின் கவனம் செல்லக் கூடாது, தனக்குத் தரப்படும் கருத்தமைவுகளுக்கு அர்த்தம் கொடுப்பதில் தான் மாணவனின் நடவடிக்கை அடங்கியிருக்க வேண்டும், அதாவது அவற்றைப் பயன்படுத்தும் முறைகளை அவன் கிரகிக்க வேண்டும்; இது பொருட்களின் முக்கிய இயற்பண்புகளை (இவை கருத்தமைவுகளில் பதிவாகியுள்ளன) சுயமாகத் தேடும் நடவடிக்கையல்ல, மாறாக இந்த இயற்பண்புகளைப் பயன்படுத்தும் நடவடிக்கையாகும். வேறு வார்த்தைகளில் சொன்னால், ஆசிரியர் மாணவனுக்குப் பொருட்களின் முக்கிய இயற்பண்புகள் அனைத்தையும் தயாராக அளித்து, இந்த இயற்பண்புகளில் ஒவ்வொன்றையும் வெளிப்படுத்தி, பயன்படுத்த எந்த செயல்கள் அவசியமோ அச்செயல்களைக் கற்றுத் தர வேண்டும்.

மேற்கூறிய கருத்துகளின் ஆதரவாளர்கள் ஏராளமான பரிசோதனைகளை நடத்தினர். கருத்தமைவுகளைப் பயிலு

வதில், குறிப்பாக இவற்றை கிரகிப்பதைத் துரிதப்படுத்து வதில், இவற்றை முழுமையாக்குவதில், தவறின்றி பயன் படுத்துவதில் கணிசமான மேம்பாடுகளை அடைய மேற் கூறிய கோட்பாடுகள் உண்மையிலேயே உதவுகின்றன, ஓரளவு சிறு வயதிலேயே சிக்கலான சூக்கும கருத்தமைவு களை உருவாக்க உதவுகின்றன என்பது இப்பரிசோதனை களிலிருந்து தெரிய வந்துள்ளது.

இவையெல்லாம் நவீன கல்வி உளவியலின் மிக முக்கிய கடமைகளில் அடங்கும் என்பது தெரிந்ததே.

வாசகர்களுக்கு

இந்தப் புத்தகத்தைப் பற்றியும் இதன் தயாரிப்பைப் பற்றியும் தங்கள் கருத்தை அறியவும், அடுத்துவரும் வெளியீடுகள் சம்பந்தமாகத் தங்கள் ஆலோசனைகளை வரவேற்கவும் முன்னேற்றப் பதிப்பகம் மகிழ்ச்சியோடு காத்திருக்கிறது.

தங்கள் கடிதங்களை "Progress Publishers, 17, Zubovsky Boulevard, Moscow, USSR" என்ற முகவரிக்கு அனுப்புங்கள்.

விற்பனையாளர்கள்

நியூ செஞ்சுரி புக் ஹவுஸ் பிரைவேட் லிமிடெட்

தலைமை அலுவலகம்

41-பி, சிட்கோ இண்டஸ்ட்ரியல் எஸ்டேட்,
சென்னை—600098

ஷோ-ரூம்

136, அண்ணாசாலை, சென்னை—600002

கிளைகள்

80, மேலக் கோபுர வீதி, மதுரை—625001
3—4, நேரு ஸ்டேடியம், கோயம்பத்தூர்—641018
42/7, சிங்காரத் தோப்பு, திருச்சிராப்பள்ளி—620008
செர்ரி ரோடு, சேலம்—636001

விற்பனை நிலையங்கள்

3—22—75—D, மதுரை சாலை;
திருநெல்வேலி ஜங்ஷன்—627001
66, கீழராஜ வீதி, தஞ்சாவூர்
சேரிங் கிராஸ், உதகமண்டலம்—643001
நகராட்சி அலுவலகம் எதிரில், திண்டுக்கல்—624001